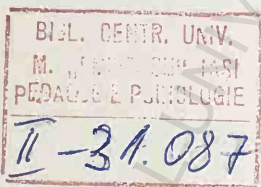


TERESA M. AMABILE

Creativitatea ca mod de viață



GHID
PENTRU PARINȚI ȘI PROFESORI



TERESA M. AMABILE

CREATIVITATEA CA MOD DE VIAȚĂ

Ghid pentru părinți și profesori



268578
B.C.U. - IASI

Redactor de carte: ADINA CHELCEA

Tehnoredactor: RADU DOBRECI

Copyright © 1989 by Teresa Amabile

Titlul original
GROWING UP CREATIVE,
Nurturing a Lifetime of Creativity
C.E.F. Press
The Creative Education Foundation
Buffalo, N.Y.

© 1996 SC "ȘTIINȚĂ & TEHNICĂ" SA
București, Piața Presei Libere nr.1, sector 1, cod 79781
Telefon: 617 58 33; fax: 222 84 94

Toate drepturile sînt rezervate. Reproducerea sau transmiterea,
chiar și fragmentară, indiferent de formă sau mijloc,
este permisă numai cu acordul scris al editorului.

ISBN 973 - 9236 - 20 - 0

159.928.23(036)=135.1

37.036(036)=135.1

PSI

A45

TERESA M. AMABILE

SUMAR

CREATIVITATEA CA MOD DE VIAȚĂ

GHID PENTRU PĂRINȚI ȘI PROFESORI

Traducere:

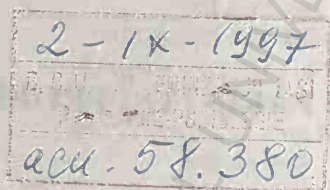
Anca Tureanu

Prefață:

Cristopher Clark

ȘTIINȚĂ & TEHNICĂ
BUCUREȘTI 1997

Christinei, răzorul meu de petunii



SUMAR

	pag.
Introducere la ediția în limba română	6
Prefață	28
Cap. I Viziune și pasiune	34
Cap. II Recunoașterea creativității copiilor	48
Cap. III Componentele creativității	68
Cap. IV Motivația de a fi creativ	84
Cap. V Cum poate fi distrusă creativitatea copiilor	102
Cap. VI Cum să stimulăm creativitatea copiilor acasă: sfaturi pentru părinți	128
Cap. VII Cum să stimulăm creativitatea copiilor la școală: sugestii pentru profesori ...	162
Cap. VIII Jocuri, exerciții, dialoguri și idei: ghid practic pentru părinți și profesori	196
Bibliografie	233
Mulțumiri	241
Index de termeni și de nume	243

Introducere la ediția în limba română

„Scrișul nu este o obligație, după cum nici cititul nu este nici el o obligație. Poezia mea se naște dintr-o bucurie a comunicării, este o descărcare de energie și o cărare pe scurt între mintea și inima mea. Mă scurt-circuitez în continuu cu o plăcere de fachir. Mărturisesc, cuiele pe care stau întins îmi intră în carne și mă dor. Sunt un fachir mereu începător! Sper ca acest dublu aspect, al bucuriei și al durerii, să se poată observa la lectură; și dacă se poate, molipsitoare să fie doar bucuria.

Scriu de multă vreme versuri, dar încă nu știu cum se nasc.“

Marin Sorescu

(Extras din postfața la colecția
de poeme *Traversarea*, p. 137).

Nu cred că multă lume ar contrazice afirmația că poezia lui Marin Sorescu este, în mare măsură, inedită sau că este foarte atractivă pentru mulți dintre cititorii săi. Nou și atractiv (sau de o utilitate intenționat căutată) - acestea sînt trăsăturile produsului creativ, din punctul de vedere al psihologilor de talia Teresei Amabile. Încercarea de a descrie și de a înțelege ce fel de oameni sînt creatorii și în ce condiții produc aceștia creațiile inedite și folositoare reprezintă substanța cercetării din domeniul creativității. Aceasta este o preocupare care a apărut la începutul secolului și care și-a avut propria literatură începînd cu anii '50. Domeniul mai luptă și cu deslușirea procesului de creație. Sorescu se declară confuz: „Încă nu știu de unde vine“. Cît putem înțelege din influența pe care forțele externe o exercită asupra proceselor creative ale unei persoane? Această întrebare este de fapt centrul psihologiei sociale a creativității. Părinții și profesorii ar trebui să fie deosebit de interesați să înțeleagă aceste forțe, iar cartea de față le este destinată.

Comentariile mele introductive pot fi seci în comparație cu cartea. Dacă ele se dovedesc a fi o „caznă grea“, nu ezitați să treceți peste ele pînă acolo unde stilul vi se pare foarte familiar și accesibil. În cea mai mare parte, textul Teresei Amabile vorbește singur. În această introducere voi încerca să fac trei lucruri. La început voi căuta să delimitez

teritoriul acoperit de această carte. Apoi voi sublinia înalta complexitate a procesului creator, astfel încît cititorul să poată sesiza că nici un model teoretic și nici un sfat nu pot fi mai mult decît simple aproximări a ceea ce se întîmplă în realitate. În al treilea rînd, voi formula unele observații cu privire la situațiile și rațiunea pentru care ideile Teresei Amabile pot fi aplicate în societatea românească și utilizate de către profesorul sau părintele din România.

Punctul meu de vedere

O bine cunoscută metodă de activare a creativității, ce ajută la găsirea inspirației pentru rezolvarea unei probleme, este aceea de a te opri asupra aspectelor cunoscute, familiare ale acesteia și de a găsi modalități inedite pentru a le descrie. De exemplu, mă aflu la etajul doi, într-un apartament care tocmai a luat foc și nu știu ce să fac. Cum o pot scoate la capăt? Îmi spun: „Transformă familiarul în straniu!“. Mă uit la o carte, mă gândesc la copacul din care a fost făcută și în minte îmi încolțește ideea de a coborî pe un copac, în cazul în care ar exista unul lîngă balcon. „Nu, nu este nici unul“. Nu contează! Mă gîndesc acum să fac din cărți un morman mare și solid, de la pămînt și pînă la balcon. „Stupidă idee“ - îmi spun. Mă uit la o pătură de pat. Îmi spun iarăși: „Transformă familiarul în straniu!“. OK, pătura conține în realitate o mare cantitate de fire sintetice. Nu sînt destul de rezistente ca să-mi susțină greutatea! Și mi-ar lua un veac s-o deșir pe toată, timp în care cu siguranță aș fi făcut scrum. Sub pătură sînt și cearșafuri. „Transformă familiarul în straniu!“. Fiecare dintre ele poate fi transformat în mai multe bucăți de material și puse una lîngă alta. Evrika! Pot folosi cuțitul de bucătărie pentru a sfîșia așternuturile pe lungime, în două sau în trei fișii (așa obțin o lungime suficientă să ajung jos). Le leg apoi pe toate cap la cap pentru a face o funie. Perfect!

După ce m-am salvat dintr-un apartament londonez în flăcări, am venit în România. Am descoperit că examinarea unei alte culturi ajută la înțelegerea gândirii și comportamentului uman. Fenomenele cu care ai ajuns să te obișnuiești în cultura din țara ta devin foarte vizibile, pentru că apar într-o altă dimensiune sau cu altă nuanță culturală. Familiarul devine dintr-o dată straniu. În Marea Britanie nu mi-am dat seama că o persoană poate face un gest pentru o altă fără a-i cere mai întâi o favoare. Când am venit în România, acest tip de comportament mi s-a relevat în toată claritate lui, pentru că aici el este mai frecvent, ținând, probabil, de o anumită strategie de supraviețuire și cu siguranță de un sistem de muncă ce nu există în Marea Britanie. În România m-au izbit ospitalitatea și generozitatea formidabile ale omului obișnuit, dar și indiferența, tot atât de formidabilă, a vânzătorilor (și, în general, a celor ce lucrează cu publicul). Aceste observații mi-au deschis ochii asupra parcimoniei cu care, în Marea Britanie, rupem din timpul nostru pentru a-l acorda celorlalți, dar și asupra faptului că mulți vânzători britanici consideră politețea față de clienți ca pe o datorie și o componentă intrinsecă a meseriei lor. Reflectând la toate acestea, mi-am perfecționat modul de înțelegere a principiilor care ar putea fi chiar generale. Faptul de a-l face pe client să se simtă bine venit are valoare comercială și socială. Rezervarea de timp pentru schimbul de idei și pentru relaxare, alături de alți oameni, îți poate îmbunătăți calitatea vieții.

Formația mea este de profesor de fizică în Marea Britanie. Din 1991 trăiesc și lucrez în România, cu câteva scurte vizite peste hotare, în special în Marea Britanie. Experiența mea de profesor, editor și observator al reformei învățământului din România mi-a fost utilă, și nu în mică măsură, pentru că am putut observa procesul de învățare și creativitatea în cadrul unei culturi diferite de a mea. Sînt îndatorat unor persoane deosebite, care au contribuit la îmbogățirea acestei experiențe, nu mai puțin doamnei prof.

dr. Ana Stoica-Constantin, care m-a reintrodus în psihologia de care nu mă mai ocupasem de cînd am urmat cursul postuniversitar pentru pregătirea ca profesor. Ei i se datorează, în mare măsură, și faptul că am devenit unul dintre cei implicați în aducerea acestei cărți în fața publicului românesc. Sper ca toate comentariile mele referitoare la complexitatea creativității și la relevanța, pentru cititorul român, a abordării făcute de doamna Teresa Amabile să determine mai degrabă o mai bună înțelegere a textului cărții decît să-i scadă din claritate sau să afecteze dorința cititorilor de a-l parcurge.

Implicarea mea personală în traducerea lucrării nu a fost deosebit de mare - am răspuns la unele întrebări puse de traducător pentru a clarifica, ici și colo, înțelesul și intenția autoarei. În schimb, în această introducere îmi voi exprima unele puncte de vedere personale, în special privitoare la importanța acestei cărți pentru cititorii din România.

Anterior, cercetările anilor '20 au încercat să afle pînă unde merge creativitatea mîină în mîină cu alți factori, de exemplu, cu inteligența înaltă, măsurată cu ajutorul testelor de inteligență. Una dintre direcțiile de cercetare a fost studierea biografiilor unor oameni neobișnuit de creativi sau ale unora neobișnuit de inteligenți. Aceste studii sugerează concluzia că unii factori - cum ar fi bolile numeroase din copilărie sau existența unui singur părinte - afectează șansele de a fi foarte creativ mai tîrziu în viață.

Începînd cu anii '50, o mare parte din cercetări s-au ocupat cu elaborarea și administrarea testelor de creativitate, focalizate pe aspectul divergent al gîndirii, care acordau punctaj superior celor care dădeau răspunsuri multe și diverse la probleme cum ar fi, de exemplu: „Scrieți cîte întrebări puteți da unei pungi de plastic“ sau „Sugerați cît mai multe consecințe care ar putea apărea în cazul în care toți oamenii ar fi mai înalți cu o jumătate de metru“. Gîndirea divergentă este asociată cu producerea fluentă de idei, variate și originale. Termenul opus, gîndirea convergentă,

este folosit pentru a descrie acel tip de „rezolvare” rațională și analitică pe care o folosești atunci când rezolvi corect o problemă cu răspuns unic. Folosim preponderent gândirea convergentă atunci când rezolvăm probleme de tipul: „Dacă zece oameni au nevoie de cinci zile pentru a vopsi un pod, de cât timp vor avea nevoie cinci oameni pentru a vopsi unul asemănător?”. S-a cheltuit multă inteligență pentru a se aprecia gradul pînă la care gândirea divergentă și cea convergentă sînt într-adevăr opuse.

Reflecția post-factum a oamenilor asupra propriilor procese creatoare a identificat unele experiențe comune. Un exemplu este fenomenul numit „incubație”: ai căutat peste tot, dar nu-ți găsești portmoneul. Într-un târziu renunți și te duci să faci o baie. O jumătate de oră mai târziu, chiar în momentul în care nu te gîndești în mod deosebit la ceva anume, ai o străfulgere (Evrika!): îți amintești că ți-ai uitat portmoneul în mașină! Cred că reflecțiile persoanelor care au fost implicate într-un act creator constituie dovezile cele mai importante pentru a susține modelul „componential” al Teresei Amabile, ca și pe cele asemenea lui, modele care descriu diferite etape din procesul creator și factorii ce trebuie să fie prezenți pentru ca acesta să aibă loc.

Pînă în anii '80 cercetarea asupra creativității a pus foarte mult accentul pe identificarea tipurilor de personalități creatoare și pe organizarea de cursuri care să predea tehnici de gândire creatoare. Cartea Teresei Amabile, **Psihologia socială a creativității**, publicată în 1983, contribuie la inaugurarea cercetării efectului factorilor de mediu asupra performanței creatoare a unei persoane.

Teresa Amabile a studiat și apoi a lucrat în domeniul chimiei înainte de a se îndrepta către psihologie; obține doctoratul în psihologie la Universitatea Stanford în 1977. A continuat să predea această materie la Universitatea Brandeis, concomitent cu elaborarea a numeroase proiecte de cercetare axate pe impactul factorilor externi asupra creativității copilului și adultului. În 1996 a introdus noile rezul-

tate ale cercetărilor sale într-o ediție actualizată a lucrării din 1983, de această dată purtînd titlul **Creativitatea în context**. S-a implicat în cercetări referitoare la inovație în cadrul unităților comerciale și necomerciale și este, în acest moment, profesor de management la Universitatea Harvard.

În viziunea sa, creativitatea este în mod clar o trăsătură comună a vieții oamenilor obișnuiți, nu ceva care apare numai la persoanele neobișnuit de talentate. Această idee contrastează foarte mult cu preocuparea acordată în România elevilor excepțional de talentați. Ca și pentru majoritatea cercetătorilor occidentali actuali, la Teresa Amabile creativitatea este o sursă de bucurie și poate fi chiar mijlocul esențial prin care oamenii învață și se dezvoltă ca ființe umane.

După 13 ani, autoarea continuă să creadă în valabilitatea modelului „componential” în forma elaborată inițial. În ediția recentă a lucrării sale **Psihologia socială a creativității** operează numai mici schimbări, cele mai multe la nivel de terminologie. Acest model a inspirat și alți cercetători să propună modele care rețin ideea de bază ce a determinat denumirea teoriei.

Modelul propus de Teresa Amabile conține trei componente care sînt necesare unei persoane pentru a crea. Aceasta trebuie să aibă:

1. cunoștințe și deprinderi în domeniul în care are de gînd să creeze (pictură, sculptură, fizică nucleară, fotbal sau repararea unei motociclete);
2. capacitatea de a gîndi și de a lucra în mod creativ (cunoscînd trucuri ca acela de a „transforma familiarul în ciudat” și de a avea anumite însușiri, cum ar fi, de exemplu, tenacitatea);
3. motivația de a se implica în activitate.

Actul creator este posibil numai cînd persoana dispune de toate aceste trei componente.

Cealaltă parte a modelului descrie patru etape ale procesului creator. La sfârșitul etapei finale, dacă cel care creează nu este satisfăcut, se poate întoarce la o etapă anterioară pentru a continua obținerea produsului dorit.

ETAPELE REPETATE ÎN CURSUL ACTULUI CREATOR

Identificarea problemei sau a sarcinii:

la început te angajezi sau ești prins într-o problemă sau de către un stimul, cum ar fi, de exemplu, aceea în care apartamentul ți-a luat foc.
Vreau să ies de aici!

Pregătirea:

aduni informații „scotocind“ cu privirea dincolo de balcon.

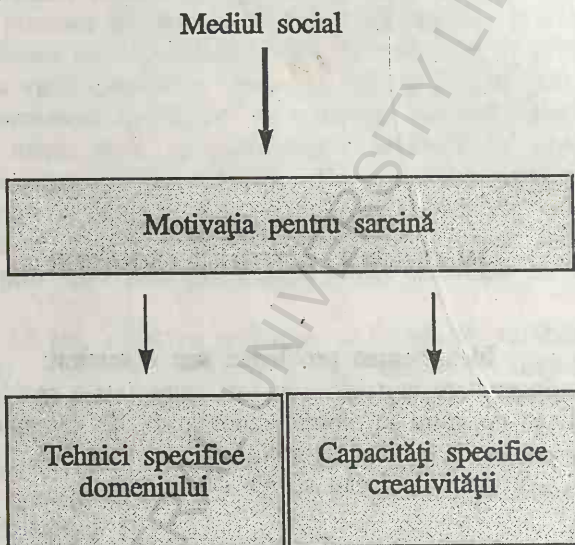
Generarea răspunsurilor:

te gîndești la obiectele și la întâmplările care ar putea determina diferența dintre faptul că ești aici și ieșirea ta din apartament este blocată.

Verificarea și valorificarea:

în final, îți testezi răspunsurile și, dacă ți se potrivesc, le comunică sau le execuți. Dacă nu ți se potrivesc, te întorci la o etapă anterioară.

COMPONENTELE DE CARE AI NEVOIE CA SĂ CREEZI



Notă:

În diagramă sînt prezentate numai legăturile principale; termenii sînt adaptați.

(Adaptare după lucrarea Teresei Amabile *Creativitatea în context*, 1996).

Terminologie

Există, în literatură, noțiuni care descriu diferitele fațete ale mecanismului creativității, dar primele patru titluri ale capitolelor acestei cărți fac uz de unii termeni care desfid o definire precisă și pot părea chiar foarte vagi.

- Cap. 1 Viziune și pasiune
- Cap. 2 Recunoașterea creativității copiilor
- Cap. 3 Componentele creativității
- Cap. 4 Motivația creativității

Deși mult cercetată în psihologie, motivația încă mai produce confuzii: de exemplu, sintagme ca „motivația intrinsecă” și „motivația extrinsecă”, definite de obicei prin raportarea la sarcină. Motivația intrinsecă pentru sarcina urmărită presupune să te apuci de lucru de dragul acelei sarcini și nu pentru un motiv exterior ei. Aceasta seamănă cu spiritul olimpic inițial (pierdut la toate jocurile olimpice din epoca noastră), pentru care important este „... nu de a câștiga, ci de a lua parte...”. Consecințele îndeplinirii sarcinii nu sînt importante dacă motivația nu este intrinsecă. Unii autori au folosit expresia în mod eronat, ca și cum ea ar însemna „doar pentru tine însuți”. Oricum, scopul meu, aici, nu este de a defini termenii, ci doar de a arăta că uneori este dificil sau chiar imposibil să o faci.

Viziune și pasiune

„Viziunea” este un alt exemplu. Termenul este foarte uzitat în ultimii ani în management. Viziunea pe care o are un părinte este un punct bun din care să înceapă a reflecta la modalitatea de educare a creativității copilului. Veți înțelege, fără îndoială, mult mai bine termenul după lecturarea descrierilor biografice din primul capitol. Pe scurt, viziunea este ceea ce obții prin combinarea observației atente asupra caracteristicilor proprii copilului tău cu credința fermă că fiul sau fiica ta le va valorifica. Ți-l poți imagina pe copilul tău în viitor, făcînd unele lucruri și ajungînd să fie „cineva”; ceea ce te animă este nu doar speranța, ci chiar certitudinea. O viziune puternică va deveni realitate pentru că acționează prin influența neconștientizată a

părinților asupra comportamentului și deciziilor copiilor. Această idee ar putea suna puțin utopic („basmă!”, veți zice), deși este acceptată de psihologia științifică. (De fapt, tehnica analizei tranzacționale chiar folosește amintirea basmelor din copilărie!). Cu cât părintele pune mai multă pasiune în ceea ce privește viziunea sa, cu atât mai mult este posibil să-și „contamineze” copilul cu ea.

Mai târziu, pasiunea copilului este identificată ca fiind o calitate esențială, cauză sau efect al faptului că acesta a fost intrinsec motivat să creeze ceva anume. Acțiunea de a îndeplini un act creator poate genera pasiunea de a se apuca de altele asemănătoare. Așa cum Marin Sorescu a spus în poezia *Bolnav de carte* (1994):

*O carte o dată scrisă,
Nu produce imunitate la scris
Te vei îmbolnăvi de microbul
Cărții următoare.*

*Și tot așa...
Ca o veșnică stare de gripă,
Cu un milion de rădăcini
De microbi.*

Unii autori care fac știință la nivel de popularizare sugerează faptul că îți poți aranja întreaga viață astfel încât ea să fie o „colecție” de creații, alimentate de pasiune și conduse de o viziune (vezi, de exemplu, Fritz, 1989).

Un copil poate descoperi atât pasiunea, cât și abilitățile de a fi creator doar privindu-și părinții și profesorii. Această idee poate părea aproape stranie. Așa cum a afirmat Guy Claxton, „Cred că învățarea prin simplă observare este, în cultura noastră, subestimată de către adulți (nu mai puțin în România! - n.n.). Ei nu cred că poți realiza ceva de valoare fără să fi făcut un efort în acest sens: încrederea lor în procesul de învățare spontană nu este destul de mare.

Privirea și urmărirea cu receptivitate a unui model bun reprezintă o „inactivitate” foarte productivă, pentru că absorbim în mod constant, tacit, sugestii, noțiuni, precum și dexteritate și ritm, ceea ce ne îmbunătățește practica”. (Claxton, 1984).

Inamicul creativității

Teresa Amabile identifică inamicul creativității în „principiul motivației intrinseci”: dacă un copil simte că face ceva dintr-un anumit motiv (motivație extrinsecă), el va uita să facă acel lucru pentru lucrul în sine (motivație intrinsecă). Iar dacă el uită că face acel lucru pentru lucrul în sine, atunci nu va fi prea creator: va avea mai puține idei, iar acestea vor fi mai puțin diverse și mai puțin originale. Dacă sarcina este mecanică, necesitînd o gîndire originală foarte redusă, performanța va crește numai sub efectul promisiunii unei ciocolate sau a amenințării cu bățul. Viața copiilor este plină de exemple de coerciție. Recompensele și amenințările sînt puse în fața copilului pentru a-l motiva, iar efectul lor este subminarea creativității. Reflecțiile lui Tom Holt asupra experienței sale de învățător au atras atenția multor profesori asupra acestei influențe la școală:

„Distrugem la copii dragostea dezinteresată (nu vreau să spun neinteresată) pentru învățare, care este atît de puternică atunci cînd sînt mici, încurajîndu-i și silindu-i să lucreze pentru steluțe aurii cu rol de recompensă, ori pentru hîrtii pe care este imprimată valoare de 100, ori pentru nota 10, pentru gazeta de perete sau lista de premianți, pe scurt, pentru satisfacția lipsită de noblețea de a se simți mai buni decît alții. Îi încurajăm să simtă că rezultatul și scopul a tot ceea ce fac în școală nu înseamnă nimic mai mult decît primirea unei note bune la un test sau impresionarea cuiva cu ceea ce par a ști. Nu le ucidem numai curiozitatea, ci și sentimentul că este un lucru bun și de admirat să fii curios, astfel încît de la vîrsta de zece ani majoritatea din-

tre ei nu vor mai pune întrebări, ci îi vor disprețui pe cei care întreabă" (Holt, 1964).

Teresa Amabile introduce sintagma de „sindrom al performanței” pentru a descrie tendința unor copii de a se lăsa „devorați” de dorința de a obține note bune și de a-și impresiona profesorul. Învățarea nu are pentru ei altă valoare în afară de aceea de mijlocitor pentru acele rezultate; dacă nu există șanse prea multe de a lua o notă mare pentru o activitate, stima de sine a copilului se micșorează, iar șansa noastră de a-l mai convinge să persevereze devine fără speranță.

Termenul de „performanță” evocă imediat ideea de mândrie a profesorului atunci când elevii lui câștigă o întrecere școlară. În limba engleză „performance” este o măsură a „cît de bine sau de rău” face cineva un anumit lucru. În ceea ce privește „spiritul olimpic”, în România postbelică ar sugera ceva aproape diferit. Nu este vorba aici de semantică, ci de o importantă diferență culturală în materie de învățământ. Fenomenele românești de „olimpiade”, ca întreceri școlare, și cel de „performanță” școlară sînt dușmani foarte puternici ai creativității. Cîți dintre „olimpicii” școlari continuă să realizeze fapte la fel de mărețe în viața lor ulterioară? Înfrîngerea acestui inamic presupune o luptă subtilă atît pentru copil, cît și pentru părinții săi. Impresionarea profesorului și obținerea constantă de note mari ar trebui tratate cu multă luciditate, ca fiind un joc, astfel încît copilul să capete convingerea că recompensele convenționale înseamnă foarte puțin. Aceasta ar permite elevului să-și disocieze atitudinea față de cerințele școlare de cea față de activitățile pentru care are o motivație intrinsecă.

O altă tactică este aceea de a oferi copiilor responsabilitate și de a le permite să-și asume unele riscuri. Cred că părinții din România au reușite în acest domeniu. Intuiția le permite să mențină un echilibru adecvat.

În Vest, părinții și profesorii au devenit prea exagerați în ceea ce privește protejarea copiilor împotriva riscurilor și în îndeplinirea unor sarcini în locul lor pentru a le ușura

viața. Teresa Amabile recomandă o relație între părinți și copii care să nu fie prea distantă, dar nici prea apropiată. Nu cred că aceasta este o problemă acută în cultura românească. Oricum, cei care își neglijează copiii nu vor citi această carte!

Pe de altă parte, mi-aș asuma generalizarea că aici, în România, adulții vorbesc prea mult și nu ascultă suficient, ca și cum a spune ceva copilului este mult mai important decât a te convinge că ei înțeleg ceea ce li se spune. M-a impresionat atitudinea unei profesoare cu care discutasem în cancelarie. Ea acorda o foarte mare atenție faptului de a fi un bun profesor și părea, într-adevăr, că are grijă de copii. O jumătate de oră mai târziu ne-am aflat în juriul unui concurs de limbă engleză. Fiecare elev a prezentat un subiect liber ales, iar apoi a răspuns la întrebările puse de spectatori. Colega mea puna fiecăruia câte o întrebare, dar întrerupea copilul pentru a-i oferi propriul său răspuns, lung și impresionant. Adulții trebuie să învețe să tacă uneori: să se abțină de a mai etala în fața copiilor ceea ce știu ei foarte bine sau să arate ceea ce trebuie să facă elevii, sau, în unele împrejurări, să asculte doar. Socrate a înțeles acest lucru cum nu se poate mai bine; actuala metodă euristică, evoluată din cea socratică, constă în a pune întrebări cu scopul de a provoca idei și de a încuraja meditația asupra acestora.

Complexitatea creativității

Un manual de psihologie descrie creativitatea ca fiind „printre cele mai confuze și mai greșit folosite concepte în cadrul studiului comportamentului uman” (Child, 1981). Creativitatea, deși este cercetată de o jumătate de secol, este încă o disciplină nematurizată, plină de controverse și de incertitudini. În prezent, unii specialiști ai domeniului încă mai discută faptul dacă aceasta este într-adevăr o disciplină

științifică. Cred că acel consens de opinie care s-a creat în ceea ce privește creativitatea (deși segmentat într-o anumită măsură) este folositor și relevant pentru un public românesc, dar cititorul nu trebuie să aștepte o rețetă care să conțină calea cea mai eficientă de a face un copil să fie creativ. De la publicarea acestei cărți în SUA, în 1989, au fost propuse și alte modele, similare, care au pus accentul ceva mai mult pe complexitatea modului în care unii factori de personalitate, de mediu etc. se pot combina pentru a determina o persoană să îndeplinească o sarcină într-un mod mai mult sau mai puțin creativ.

Modelul Teresei Amabile are calitatea pe care orice model trebuie să-l aibă pentru a fi util: este simplu. În fața lui, experiența noastră de viață și intuiția ne-ar putea însă avertiza: „Nu cred că acest lucru este chiar atât de simplu“. De aceea, lucrarea pe care v-o oferim pare a fi mai degrabă plină de paradoxuri decît de adevăruri bine definite.

De pildă, Carol Brown este mamă într-o familie neobișnuit de creativă, cu multe obiecte colecționate sau executate de membrii acesteia. Firește, în toată casa este o harababură și totuși Carol declară, la un moment dat, că „cel mai important este să cauți, în orice, frumusețea“.

Copiii au nevoie de libertatea de a se exprima și de a experimenta, însă Carol afirmă că și ea și copiii se simt mult mai bine atunci cînd li se impun anumite îngrădiri.

Ni se spune că întrecerea și recompensarea tind să submineze creativitatea. Fiul cel mic al lui Carol scrie o piesă de teatru - dovadă a unei creativități remarcabile -, dar care a fost scrisă pentru a participa la un concurs dotat cu premii.

Una din ideile cărții este că viziunea unei mame despre viitorul copilului ei reprezintă cea mai importantă sursă de susținere a dezvoltării creativității acestuia. Totuși, mămă lui Steven Spielberg (un foarte valoros și creativ regizor de film) spune că nu a observat la el vreo scîlpire de geniu sau vreun talent pe cînd era elev.

Sala de clasă în școala primară trebuie să stimuleze vizual, dar fără să distragă atenția.

Dacă dorești să încurajezi un copil, printre primele metode care se recomandă este și aceea de a-l recompensa ori lauda, însă, pe de altă parte, recompensa și lauda îi pot distruge motivația sa „naturală”. Și așa mai departe.

Poate paradoxul cel mai șocant dintre toate este acela că dorim și totodată nu dorim „creativitatea”. O dorim pentru a ne simți fericiți și împliniți; în acest mod putem îmbunătăți eficiența la locul de muncă și putem contribui la procesele democratice. Pe de altă parte, nu ne dorim să fim prea creativi dacă timpul avut la dispoziție este limitat, iar sarcinile ne cer să facem o treabă bine definită. Nu ne dorim o prea mare creativitate acolo unde cea mai simplă modalitate de organizare este aceea în care șeful își asumă responsabilitatea pentru toate, iar subordonații fac ceea ce li se spune, fără a pierde timp întrebându-se „de ce”.

Thomas Kuhn a fost fizician înainte de a se angaja în cercetarea istoriei și a naturii activității științifice. Ideile sale au avut un impact enorm asupra modalității în care oamenii înțeleg procesul de evoluție a cunoștințelor științifice. El a observat că într-o disciplină matură, cum este fizica, există lungi perioade de timp în care fundamentul teroretic rămâne neschimbat. Oamenii de știință lucrează din greu să completeze detaliile. Acest lucru este posibil datorită existenței unui consens larg, bine definit, în care chiar dezacordurile sînt bine precizate. Totuși, pe neașteptate, cineva găsește o fisură în acest consens, care nu poate fi umplută. Singura soluție este o revoluție (sic!). Teoria de bază trebuie schimbată. După schimbare, există iarăși un consens în privința fundamentului și fiecare trebuie să se întoarcă la detalii și să fie tradiționalist în noua ortodoxie. Kuhn numește aceasta „știință normală”. De ce menționez aici toate aceste lucruri referitoare la cercetarea științifică? Pentru că, în 1959, Kuhn a ținut o conferință importantă în fața unor specialiști în creativitate (Kuhn, 1977). El a atras atenția că școala tradi-

țională nu pregătește elevii pentru a face „știință normală“. Manualele din acea perioadă (pentru științele reale) tratau știința ca pe ceva fix, care trebuie „îngurgitată“ fără comentarii. Aceasta nu oferea elevilor nici o posibilitate de a compara diferitele explicații posibile și de a rezolva enigme, așa cum se petrec lucrurile în știința normală.

„El, manualul, rămîne o inițiere dogmatică într-o tradiție prestabilită, pe care elevul nu este pregătit să o evalueze.“ (Thomas Kuhn, 1959).

Școala nu oferă nici antrenament în înalta creativitate, la nivelul necesar pentru revoluțiile științifice. Contradicția esențială constă în faptul că știința are nevoie atât de gândire convergentă, cît și de gândire divergentă: „...omul de știință trebuie să fie, cel puțin în mod potențial, un inovator, {...} el trebuie să posede o flexibilitate mintală și {...} trebuie să fie apt să recunoască inadvertențele acolo unde ele există. Dar {...} cercetătorul de rînd trebuie să fie de asemenea un tradiționalist sau, dacă folosesc în mod corect vocabularul dumneavoastră, un gînditor convergent. Mai presus de orice, trebuie să căutăm să înțelegem cum pot fi reconciliate aceste două moduri de rezolvare a problemelor, superficial discordante, atât la nivelul individului, cît și al grupului.“ (ibidem).

Thomas Kuhn consideră că în științele reale accentul trebuie pus pe gîndirea convergentă. Fizica a avut succesul pe care l-a avut în ultimele trei secole datorită, în mare parte, tradiționalismului și nu gîndirii divergente: „Cu excepția unor situații speciale, practicantul unei științe mature nu examinează modurile divergente de explicare sau de experimentare“ (ibidem).

Cel mai important lucru este fidelitatea față de ortodoxie și folosirea gîndirii logice și raționale pentru a explica noile rezultate în termenii acestei ortodoxii: „...omul de știință productiv trebuie să fie un tradiționalist căruia să-i placă să joace jocuri complicate pe baza unor reguli prestabilite...“ (ibidem).

De cealaltă parte se află disciplinele nematurizate și invenția, care depind în mare măsură de gândirea divergentă a creativității pentru a genera continuu o diversitate de idei, ce pot fi folositoare și adecvate. Kuhn plasează științele aplicate undeva pe la mijloc, necesitând o mare parte din cele două moduri de gândire.

Creativitatea, în sensul cel mai larg al cuvântului, este sinonimă cu productivitatea. Gradul de originalitate și de gândire generativă (divergentă) cerut de știința normală și de multe profesii poate fi destul de scăzut, însă toate sferile de activitate umană cer un anumit grad de creativitate, inclusiv o anumită cantitate de gândire divergentă.

Necesitatea de a promova creativitatea în România

Mi-aș fi dorit să nu fiu nevoit să folosesc acest cuvânt. În timpul comunismului, oameni sinceri și adesea foarte inteligenți au fost manipulați, fără să-și dea seama, pentru a contribui la unul dintre cele mai grotești succese ale fătărniceiei. Chiar în momentul pronunțării cuvântului creativitate, oamenii erau împiedicați să se gândească la ceea ce ar însemna el într-adevăr și cum l-ar putea aplica în viața lor personală. Repetarea a făcut să nu mai aibă nici un sens, iar îndemnul „Trebuie să fii creator” a devenit un factor excelent de reprimare a creativității.

Am în față un manual de pedagogie ce conține un capitol referitor la acest subiect (Bontaș, 1994). Primul paragraf este, de fapt, o frază de 59 de cuvinte. Dacă studentul citește următoarele zece pagini, el va fi îndopat cu terminologie (mare parte din ea arbitrară), încât, într-adevăr, este foarte puțin probabil să-și facă măcar o idee proprie. Chiar literatura americană referitoare la creativitate are uneori pretenții de precizie și siguranță mult prea mari. În cartea Teresei Amabile paragraful corespunzător este alcătuit doar din trei rînduri ce urmează titlului „Motivație”.

Orice societate are nevoie ca școala și familia să dezvolte la generația tânără o varietate de stiluri de gândire și comportament - unele pe care le-am asocia cu creativitatea, iar altele care nu pot fi asociate cu acesta. Societatea românească duce lipsă de stiluri creatoare. Critica lui Kuhn la școlile și la manualele tradiționale pare a fi în aceeași măsură valabilă și în România de astăzi, în aceeași măsură în care a fost în America anilor '59. Soluționarea problemei aici se poate dovedi a fi tot atât de dificilă și de complexă, cât a fost și în SUA. Esențialul este că, la început, problema trebuie să fie recunoscută.

S-au făcut mai multe încercări de a măsura „stilurile de gândire”. Un asemenea test oferă un scor ce indică gradul în care gândirea individului este „adaptabilă” sau „creatoare”. Majoritatea oamenilor se află undeva la mijloc, puțini se plasează la extremele gândirii adaptabile și ale celei creatoare. Se afirmă că acest test nu depinde de cultură. Oriunde în această lume, dacă poți testa un eșantion mare de oameni aleși la întâmplare, distribuirea notelor ar fi la fel. Nu cred în aceste lucruri. Nu voi intra în detalii tehnice referitoare la modalitatea de etalonare și validare a testului, dar, tot așa cum central-europenii apreciază în mai mare măsură gustul legumelor murate decât vest-europenii, ar fi surprinzătoare lipsa unor diferențe medii în stilul de gândire.

S-a scris, de fapt, foarte mult despre diferențele de comportament și de gândire ce apar între diferite culturi. S-a afirmat, de asemenea, faptul că geografia, istoria, religia și, în fine, comunismul au avut, în această parte a lumii, un efect de diminuare a individualității. Poate că, de-a lungul unor generații, unii oameni s-au obișnuit să-i lase pe alții să gândească în locul lor. Sînt sigur că regimul comunist a avut un efect puternic dar, cu certitudine, nu a fost singurul.

În 1910, Rădulescu-Motru (președintele Academiei Române între 1838-1941) și-a folosit cunoștințele de psihologie și de filosofie pentru a analiza caracteristicile neamului românesc:

„Cele mai multe dintre convingerile noastre sînt întemeiate pe zvonul public și numai foarte puține pe dovezile adunate de noi personal. Se zice, lumea zice: și dacă lumea zice, Românul, individual luat, pare că înțelege că tot așa trebuie să zică și el. Mai ales în lumea țărănească gura satului este obîrșia tuturor convingerilor. În gura satului se revarsă, negreșit, gura lui Ion, gura lui Gheorghe, gura lui Petre și a altora, dar o dată ce acestea sunt vărsate, individualitatea lor s-a șters: gura satului contopește pe toți țărani laolaltă în același vad sufletesc. Și tot așa și la oraș, opiniuni personale foarte puține. Ce zice lumea, ce zice partidul, ce zice stăpînirea {...}, dar foarte rar ce zic Ion și Gheorghe“ (Rădulescu-Motru, 1910).

Atîta timp cît indivizii nu-și elaborează și nu-și exprimă propria lor opinie, sînt puține șanse ca ei, familia lor, locul lor de muncă sau societatea să se perfecționeze. Creativitatea la individ este esențială pentru dezvoltarea societății. Aș dori să citez dintr-un manual de sociologie a educației care a fost scris într-o vreme cînd se gîndea că un sistem de învățămînt este mai mult oglinda societății decît un mijloc efectiv de a schimba societatea:

„La baza necesităților noastre sociale stă necesitatea individului de a fi el însuși și de a contribui cu propriul său act creator la bunăstarea generală. Respectul pentru unicitatea fiecărui copil este simțit adînc de sufletul fiecărui educator adevărat.“ (Ottaway, 1962).

Școlile românești par a fi încă departe de servirea acestor necesități, iar faptul că voi invoca un autor de la începutul secolului nu schimbă cu nimic caracterul acestei afirmații:

„Scopul școalei este ca toți copiii Românilor să iasă cu aceeași mentalitate, învățînd toți aceleași lucruri - parcă n-am avea din naștere o mentalitate destul de uniformă!“ (Rădulescu-Motru, 1910).

Importanța cărții Teresei Anabile pe care v-o oferim constă, din punctul meu de vedere, în a-i face pe părinți și

pe profesori să fie din ce în ce mai conștienți de căile prin care ar putea influența creativitatea copiilor. Aceasta nu doar pentru fericirea și succesul copilului ca individ, ci și pentru că este unicul catalizator în realizarea unei societăți mai bune. Folosim iarăși cuvintele lui Rădulescu-Motru:

„Omul își are atențiunea îndreptată asupra activității sale personale și știe să prețuiască virtuțile din care izvorăște această activitate, așteaptă foarte puțin de la politică. Politica nu poate să reformeze adâncul sufletesc al unei societăți {...}. O lege politică bună sporește numai posibilitatea faptelor bune, dar nu dă și motivarea acestor fapte; motivarea vine din sufletul individual {...}. Politica reglează numai condițiunile externe al vieții sociale, sămînța faptelor sociale însă stă în sufletul fiecărui cetățean. Fără calitatea acestei semințe, nici un progres nu este cu putință - orice legi politice s-ar face...” (ibidem).

A crește și a educa copii creativi înseamnă, poate, a veghea la această sămînță.

Trimiteri bibliografice

Amabile, Teresa, 1996, *Creativity in Context*, Westview, Colorado.

Bontaș, I., 1994, *Pedagogie*, All, București.

Child, D. 1981, *Psychology and the Teacher*, Holt Education, Londra.

Claxton, G., (1984). *Live and Learn*, Harper & Row, Londra.

Fritz, R., 1989, *The Path of Least resistance - Learning to Be Creative Force in Your Life*. Fawcett Columbine, New York.

Holt, J., 1964, *How Children Fail*, Pelican, Londra.

Kuhn, T., 1959, *The Essential Tension: Tradition and Innovation in Scientific Research*. Comunicare prezentată la a treia Conferință a Universității din Utah despre „Identi-

ficarea talentului științific“, tipărită în Kuhn, T., 1977, *The Essential Tension*, UCP, Chicago.

Ottaway, A.K.C., 1962, *Educație și societate*, Routledge & Kegan Paul, Londra.

Rădulescu-Motru C., 1910 (republicată în 1990), *Sufletul neamului nostru - Calități bune și defect*, Editura Anima.

Sorescu, M., 1994, *Traversarea*, Editura Creuzet, București.

Mulțumiri

Îi sînt recunoscător Ancăi Tureanu pentru a fi lucrat din greu la elaborarea unei traduceri de înaltă clasă a textului cărții, în constrîngerii de timp foarte dificile. La fel și lui Corneliu Tocan, care a citit și corectat textul. De asemenea, mulțumesc Cameliei Boca pentru că a tradus cu atenție această introducere. Sabina Săruleanu, Anamaria Stanciu, Ana-Stoica Constantin și Mircea Rusu au citit-o și au oferit unele observații folositoare.

Christopher Clark

PREFATĂ

Avem frumusețea în noi, dar cît de orbi sîntem! Mulți oameni privesc minunile acestei lumi și par să nu vadă nimic. Orice clipă trăită este un moment nou și unic al Universului, un moment care nu a mai existat niciodată și care nu se va mai întoarce în veci. Iar noi îi învățăm pe copii, la școală, că doi și cu doi fac patru și că Parisul este capitala Franței. Cînd vom ajunge oare să-i învățăm ceea ce sînt?

Fiecărui copil ar trebui să-i spunem: Știi ce ești tu? Ești un miracol. Ești unic. În întreaga lume nu mai există nici un copil identic cu tine. Au trecut milioane de ani și milioane de ani vor mai trece, dar niciodată nu va exista un alt copil ca tine. Uită-te la trupul tău - cît este de minunat! Picioarele tale, brațele tale, degetele tale îndemînatice, felul în care te miști! Poți să ajungi un Shakespeare, un Michelangelo, un Beethoven. În tine este toată forța. Da, ești un miracol¹.

PABLO CASALS

Fiecare copil este un miracol. Fiecare copil poate fi creator și poate rămâne creator și ca adult. Iată filosofia acestei cărți.

Nu este ușor să te dezvolți în spiritul creativității. Știu din experiența personală că fiecare dintre noi trebuie să-și găsească propriile căi prin care să-și valorifice optim energiile creative. În copilărie, îmi plăceau științele. La universitate am studiat chimia și, deși am absolvit cu magna cum laudae, simțeam că-mi lipsea ceva. Când mergeam la dejun împreună cu ceilalți asistenți de cercetare și cu profesorii, am observat că mentorii noștri nu se puteau abține să nu vorbească despre cercetările în care erau implicați. Discutau neîntrerupt, împărtășindu-și idei, rîzînd de eșecuri și sărbătorind succesele și păreau „devorați” de interesul pentru știință. Când plecam, masa era întotdeauna presărată cu șervețele pe care fuseseră mîzgălite diagrame și ecuații. Asta îmi lipsea mie: dragostea devoratoare pentru chimie.

Am resimțit acest fel de dragoste cînd am început să studiez psihologia, în special psihologia creativității. Și aceasta era o știință, dar o știință fascinantă despre oameni și despre felul în care creează ei. Lecția pe care am învățat-o din experiență reprezintă firul roșu al acestei cărți: creativitatea este imposibilă în absența flăcării interioare.

¹Kahn, A.E., 1970, *Joys and sorrows: Reflections by Casals*, New York: Simon and Schuster, p. 295.

Atîta vreme cît există această flacără, oricine poate să fie creativ. Creativitatea nu este apanajul oamenilor „dotați” și „talentați”, deși aceștia ar putea să aibă un potențial mai mare, din care să decurgă un spirit creativ mai puternic. Creativitatea poate să fie și ar trebui să fie o parte din viața cotidiană a copiilor și a adulților.

Cărțile și cercetările tradiționale în domeniul creativității copiilor pun accent pe talent, personalitate și dezvoltarea unor deprinderi creative speciale. Părerea mea este că această atitudine este fals direcționată. Factorul crucial în creativitate este **motivația** de a realiza ceva creativ. Talentul, personalitatea și deprinderile ne arată **ce poate să facă** un copil, pe cînd motivația ne arată **ce va face**.

Mediul social al copiilor (acasă și la școală) poate avea un impact semnificativ asupra motivației lor. Practic vorbind, concentrarea asupra motivației ar putea fi mult mai utilă pentru dezvoltarea spiritului creativ decît concentrarea asupra talentului. Este mult mai ușor pentru părinți și pentru profesori să amelioreze mediul unui copil decît să-i modifice personalitatea sau să-i mărească considerabil resursele de talent.

Din această lucrare veți afla:

- Ce este creativitatea copiilor și cum o puteți recunoaște
- Componentele fundamentale ale creativității copiilor și etapele procesului creativ
- Importanța motivației în creativitate
- Cum poate fi distrusă creativitatea copiilor acasă și la școală

- Cîteva tehnici specifice prin care părinții și profesorii pot dezvolta spiritul creativ al copiilor

Informațiile și sfaturile din această carte provin din cîteva surse.

În primul rînd, din cercetările mele, efectuate timp de treisprezece ani, și din alte zeci de cercetări în domeniu. Studiile mele au la bază atît experimente de laborator, cît și cercetări de teren, cu preșcolari, elevi din școala primară, studenți, scriitori și alte categorii de adulți.

A doua sursă o constituie interviurile pe care le-am luat lui John Irving (autorul romanului *Lumea după Garp* și al altor cîtorva cărți), tînărului dramaturg Jason Brown (autorul piesei *Puncte vulnerabile*) și mamei lui Jason, Carol. În discuția cu John Irving, am sondat amintirile scriitorului în legătură cu mediul în care a crescut și cu evoluția motivației sale de a scrie. În discuțiile cu Jason Brown și cu mama sa am căutat să descopăr caracteristicile mediului care a favorizat și susținut creativitatea acestuia.

Discuțiile cu zeci de părinți și profesori reprezintă a treia sursă. În unele cazuri a fost vorba de interviuri oficiale, altele de discuții prietenești; unele au avut loc în timpul pregătirii cărții mele *Cercetări psihologice în școală*, pe care am scris-o împreună cu Peggy Stubbs, iar altele s-au desfășurat în urma conferințelor pe care le-am ținut părinților și profesorilor (și din care, desori, conferențiarul învață mai mult decît publicul).

A patra sursă o constituie autobiografiile, biografiile, jurnalele și scrisorile unor oameni deveniți celebri pentru creativitatea lor în diverse domenii.

A cincea sursă este experiența mea ca dascăl la Școala „St. Louis” din Pittsford, New York.

A șasea sursă este propria mea viață. Casa copilăriei mele a fost extrem de favorabilă creativității. Părinții ne-au

oferit mie, fratelui meu și celor cinci surori o gamă largă de experiențe interesante și provocatoare. Ca urmare, la maturitate, spiritul nostru creativ se manifestă foarte puternic. Sîntem șapte frați: un artist, un profesor de engleză, un profesor de franceză, un creator de publicitate, directorul unui sanatoriu pentru boli cardiovasculare, un jurist, un doctor, un artizan, un ziarist, doi mici patroni, un bucătar desăvîrșit și doi scriitori care și-au văzut lucrările publicate. (Știu că sînt mai mult de șapte profesii, dar unii dintre noi ducem mai multe existențe paralele.)

În sfîrșit, am avut multe de învățat despre creativitatea copiilor trăind șapte ani alături de fiica mea, Christine.

Doresc să-mi exprim recunoștința față de toate instituțiile care m-au sprijinit în decursul anilor în activitatea mea de cercetare: Fundația pentru Dezvoltarea Copilului, Institutul Național pentru Sănătatea Copilului și Dezvoltare Umănă, Institutul Național de Sănătate Psihică, Institutul Național pentru Sănătate (pentru donațiile de sprijinire a cercetărilor biomedicale) și Fondul Familiei Mazer de la Universitatea Brandeis.

De asemenea, doresc să mulțumesc școlilor primare din Boston care ne-au permis, mie și studenților mei, realizarea unor studii asupra elevilor și profesorilor: Școala „St. Jude“, Școala „St. Clement“, Școala „St. Agnes“, Școala „St. John“, Școala „St. Anthony“, Școlile Publice Amesbury și Centrul Lemberg de la Universitatea Brandeis.

Sînt recunoscătoare tuturor acelor oameni deosebiți care mi-au acordat atît de mult din timpul lor: John Irving, Jason Brown, Carol Brown-Cohen, prof. Laura Kesten. De asemenea, sînt îndatorată oamenilor cu care am colaborat de-a lungul anilor, ca studenți, asistenți de cercetare și prietenii: Beth Hennessey, Karl Hill, Peggy Stubbs, Barbara S.

Grossman, Judy Gitomer, Carolyn Amabile Ross și Phyllis Amabile. Cîțiva prieteni și colegi au citit și comentat manuscrisul, ajutorul lor fiind extrem de valoros: Bronwen Cheek, Nancy Fulmines, Mary Amabile Gosch, Tina Green, Beth Hennessey, Laura Kesten, Peggy Stubbs și Mick Watson. Barbara Grossman de la Crown Publishers a fost un adevărat sprijin pentru creativitatea mea, prin încurajările și prin sfaturile ei competente.

În final, doresc să-mi exprim recunoștința față de cea mai bogată sursă de inspirație, care a fost Christene Amabile DeJong.

Capitolul 1

VIZIUNE ȘI PASIUNE

Formați-vă o viziune clară și fermă asupra copilului dumneavoastră ajuns la maturitate și aveți grijă ca această viziune să se potrivească individualității unice a copilului.

Creativitatea autentică este imposibilă fără o fărîmă de pasiune.

VIZIUNILE PE CARE LE PREZENTĂ COPIILOR
NOSTRI MODELEAZĂ VIITORUL. ELE DEVIN PRO-
FEȚII CARE SE ÎMPLINESC. VISELE SÎNT HĂRȚILE
VIETII.¹

Carl Sagan

Imaginați-vă o seară caldă de primăvară, în viitor, peste douăzeci de ani. Sînteți acasă, ascultați muzică și meditați la copiii dumneavoastră. Zîbiți ușurat cînd vă gîndiți că au ajuns, fără probleme, adulți. Vă amintiți de perioada lor de creștere, aruncînd cîte o privire fotografiilor din copilărie, așezate pe cămin. Apoi, ca să vă împrăștiți amintirile, luați cu mîndrie, dintr-un raft de bibliotecă, albumele lor de la absolvirea liceului. Le deschideți la o anumită pagină, de unde vă surîd copiii dumneavoastră, mari acum.

Puteți să-i vedeți? Puteți să vă imaginați acești copii, acum adulți? Încercați să vedeți cu ochii minții fața fiicei dumneavoastră, înclinarea capului ei, forma mîinilor. Încercați să vă imaginați cît de înalt crește fiul sau ce formă va avea gura lui. Încercați să vă vedeți copiii, ajunși la maturitate, privindu-vă, vorbindu-vă, rîzînd; încercați să vă proiectați în minte fotografiile din albumul de liceu.

Am încercat de multe ori să duc la capăt acest exercițiu cu figura fiicei mele, care are acum șapte ani, și am eșuat întotdeauna. Imaginea apare și dispare, iar multitudinea posibilităților parcă îmi joacă feste. Oamenii au în general probleme cînd vor să-și imagineze cum va arăta un copil la maturitate, chiar dacă este propriul lor copil. Pe de altă parte, cînd ne uităm la fotografiile din copilărie ale unor adulți pe care îi cunoaștem asemenea este uneori atît de izbitoare, încît devine aproape hilară. Bineînțeles că numai așa putea

¹Sagan, C., 1987, *Why we must continue to be explorers*, Parade Magazine, November 22, p. 5.

să ajungă să arate această figură de copil! Dar reciproca nu este valabilă. Nu putem să ne imaginăm clar înfățișarea viitoare a unui copil, cu același grad de certitudine.

Acum încercați să vă imaginați ce fel de oameni vor ajunge copiii dumneavoastră. Ce scrie în albumele acelea despre personalitate, pasiuni, activități? Au realizat ceva deosebit în literatură, artă, afaceri, științe, teatru?

Probabil că acest exercițiu vi se va părea mai ușor decât acela de a vă imagina figura copilului dumneavoastră ajuns la maturitate. Probabil că ați tras deja unele concluzii asupra personalității mature a fiului dumneavoastră din felul în care se ascunde în camera lui, luându-și cu el cobaii și cărțile de științe, sau din felul în care încearcă să-i convingă pe vecini să cumpere dulciuri de la Detașamentul de cercetași*. Puteți să vă imaginați viitorul fiicei dumneavoastră privind-o în fiecare zi, după ce se întoarce de la școală, cum se așază în fața șevaletului și a cutiei de culori sau cum își provoacă prietenii la o alergare. Examinând cu atenție, puteți ajunge la o imagine clară despre cum va fi copilul dumneavoastră din punctul de vedere al personalității, atitudinilor, intereselor și realizărilor.

Aceasta este viziunea asupra copilului dumneavoastră - imaginea pe care o aveți asupra direcției sale de evoluție. Poate vă gândiți că nu are prea mare importanță ceea ce vă imaginați despre propriii copii, pentru că ei se vor dezvolta într-o direcție predeterminată, oricare ar fi viziunea dumneavoastră. De fapt, are importanță și încă multă. Această viziune poate modela fericirea, productivitatea și creativitatea copilului.

* Detașamentele de cercetași au fost înființate în anul 1908, de către baronul Baden-Powell, pentru a promova spiritul civic în rîndul băieților. După doi ani a fost înființată o organizație similară pentru fete. Copiii au o uniformă și respectă anumite reguli de disciplină. Prin diverse activități și competiții, copiii sînt încurajați să-și dezvolte deprinderile și interesele. Una dintre activități este colectarea de fonduri pentru donații prin vinderea de dulciuri membrilor familiei și prietenilor.

Ce motive ați avea să acordați atenție creativității copilului dumneavoastră? Pentru faptul că orice formă de progres uman necesită o creativitate matură și oamenii cei mai predispuși către o activitate creativă ca adulți sînt tocmai cei ale căror aptitudini și motivație pentru creativitate au fost dezvoltate în copilărie.

Dar mai sînt și alte motive serioase care să vă determine să acordați atenție creativității copiilor. Una dintre benzile desenate care îmi este foarte dragă prezintă un bătrîn zbîrcit, cu degetul ridicat, spunînd: „Era un adevărat iad“, își amintește copilul de odinioară. Copilăria nu este o perioadă ușoară. Dar creativitatea o poate face mai savuroasă și mai ușor de parcurs. Contrar unor păreri comune, activitatea creativă nu presupune o viață nevrotică și nefericită. Oamenii foarte creativi sînt, în general, deosebit de puternici și de flexibili din punct de vedere emoțional. De fapt, unii psihologi² afirmă că sănătatea psihică și creativitatea merg mîna în mîna.

VIZIUNE:

POVESTEA LUI PABLO CASALS

Poate că ați auzit deja cuvîntul viziune în legătură cu reușita managerială. Cercetătorii³ care au studiat diferențele dintre companiile care dovedesc capacități creative și cele care stagnează au descoperit anumite regularități: în primul caz, companiile au în frunte manageri cu o viziune, o imagine clară asupra organizației respective, o viziune care trece dincolo de venitul înregistrat în trimestrul următor sau

²Barron, F., 1968, *Creativity and personal freedom*, Princeton, NJ: Van Nostrand.

³Kubie, L.S., 1961, *Neurotic distortion of the creative process*, New York: Noonday Press.

de planul de producție al lunii în curs. Acești manageri au un plan de perspectivă asupra direcției în care se îndreaptă compania, asupra a ceea ce va deveni ea în următorii cinci sau zece ani, asupra a ceea ce se va realiza între timp. Viziunile lor sînt îndrăznețe și optimiste și sînt împărtășite cu claritate fiecărui membru al organizației.

Dumneavoastră, ca părinte sau ca profesor, sînteți un manager. Probabil că, mai mult decît orice le-ați face sau le-ați spune copiilor dumneavoastră, viziunea pe care o aveți asupra fiecăruia dintre ei va fi crucială pentru dezvoltarea motivației, a creativității și, în final, a realizărilor lor. Le faceți cunoscută această viziune prin ceea ce spuneți despre ei și despre viitorul lor, prin reacțiile pe care le aveți față de reușitele lor, mari sau mici, prin felul în care aprobați sau dezaprobați alegerile pe care ei le fac și chiar prin comentariile dumneavoastră asupra copiilor, adulților, vieții, în general.

Care ar fi viziunea părintească ce ar putea să inspire realizările creatoare ale copiilor dumneavoastră, să le dea încredere și respect de sine, să îi conducă la făurirea unei viziuni proprii care să le străbată, ca un fir roșu, viața?

În primul rînd, viziunea dumneavoastră trebuie să fie clară în ceea ce privește principiile fundamentale de viață. Dumneavoastră înșivă trebuie să aveți o idee definită precis în raport cu valorile, cu standardele și principiile pe care ați vrea să le urmeze copiii dumneavoastră în cursul vieții.

În al doilea rînd, viziunea dumneavoastră asupra fiecărui copil ar trebui să fie modelată în raport cu temperamentul, cu personalitatea, cu necesitățile și cu interesele copilului respectiv. Nu este de nici un folos (ba este chiar foarte dăunător) să vă formați o viziune despre fiul dumneavoastră ca medic, dacă interesele sale se îndreaptă mai curînd către artă decît spre științe și dacă el preferă să muncească mai curînd singur decît în echipă. Constrîngerea copiilor de a efectua activități care nu se potrivesc trăsăturilor lor de personalitate poate genera resentimente și frustrare și poate

conduce la irosirea regretabilă a adevăratelor lor talente. Poate că acesta este principiul cel mai simplu și mai cinstit în educarea copiilor; și totuși un număr impresionant de mare de oameni nu par a fi conștienți de el.

În al treilea rând, oricare ar fi celelalte componente ale viziunii pe care o aveți, ar trebui să vă imaginați copilul dumneavoastră, ajuns la maturitate, ca pe o persoană independentă și pasionată de munca pe care și-a ales-o. Dintre toate caracteristicile oamenilor recunoscuți pentru creativitatea lor, independența și pasiunea sînt cele care apar constant în diferite domenii și la diferite generații.

Povestea lui Pablo Casals, renumitul violoncelist, compozitor și dirijor, este un exemplu însuflețitor în acest sens. Mama lui Pablo, Pilar, deși nu era muziciană, și-a dat seama atît de faptul că fiul ei avea un mare talent muzical, cît și de interesul lui major pentru tot ceea ce înseamnă muzică. În timp ce tatăl lui Pablo - deși era muzician - nu a reușit să întrevadă nici un viitor în muzică pentru fiul său, mama lui Pablo și-a format o imagine puternică și clară despre contribuția pe care fiul său ar fi putut-o aduce, prin muzică, la progresul omenirii. Această „viziune maternă” l-a ajutat pe Pablo să-și dezvolte propria viziune, care l-a purtat către o carieră strălucitoare, de mai bine de optzeci de ani. În autobiografia sa, el spune:

A fost un lucru cu totul remarcabil. Mama mea avea o oarecare pregătire muzicală, dar nu era muziciană, așa cum era tatăl meu. Totuși, ea a știut care avea să fie viitorul meu. A știut; și întotdeauna s-a comportat în consecință, cu o perseverență, cu o siguranță și cu un calm care nu au încetat niciodată să mă uimească.

Această viziune maternă s-a constituit plecînd de la înțelegerea profundă a calităților deosebite ale copilului. După ce a auzit, pentru prima dată, un violoncel, Pablo a rămas

cu dorința aprinsă de a învăța să cînte la acest instrument. Tatăl lui Pablo nu a fost impresionat de rugămințile fiului său, dar reacția mamei a fost cu totul diferită:

Mama a înțeles ce se întîmplase și i-a spus tatălui meu: „Pablo este atît de entuziasmat de violoncel, încît trebuie să-i dăm o șansă să studieze. Aici, în Vendrell, nu este nici un profesor destul de bun pentru el. Trebuie să facem în așa fel încît să-l trimitem la Școala de Muzică din Barcelona.”

Casals descrie impactul pe care l-a avut viziunea mamei sale:

Dacă mama nu ar fi fost atît de fermă în convingerea că destinul meu era în muzică, atunci n-ar fi fost mare lucru să ajung tîmplar.

Remarcați două caracteristici importante ale viziunii lui Pilar Casals despre fiul său, Pablo. În primul rînd, această viziune era foarte clară. Ea și-a văzut fiul ca muzician, ca pe o persoană a cărei viață are drept scop esențial creația muzicală. În al doilea rînd, această viziune bine definită nu a apărut dintr-o fantezie a mamei, din cine știe ce dorință a ei care să nu fi avut nimic de-a face cu realitatea. Mai curînd s-a dezvoltat pornind de la observarea atentă și plină de dragoste a fiului său, căruia i-a urmărit capacitățile și interesele particulare.

Bineînțeles, Pablo Casals a fost un copil precoc, atît în privința dezvoltării capacităților, cît și a intereselor. Sînt foarte puțini copiii mici care să manifeste o pasiune atît de bine definită pentru un anumit obiectiv. Și cuvîntul-cheie este *pasiunea*:

Aveam muzica în sînge și ea însemna totul pentru mine; era aerul pe care îl respiram din momentul în care am început să merg. Pentru mine era un adevărat extaz să-l aud pe tata cîntînd la pian. Pe la doi sau trei ani stăteam pe podea, lîngă el, cînd cînta și îmi lipeam capul de pian, ca să absorb cît mai bine sunetele.

Această stare timpurie de beatitudine în fața muzicii a evoluat spre o pasiune stabilă pentru violoncel, pe cînd Pablo era încă un copil:

Cînd aveam unsprezece ani, am auzit pentru prima dată pe cineva cîntînd la violoncel. Din clipa în care am auzit primele sunete, am fost copleșit. Simțeam că nu mai puteam să respir. Era ceva atît de tandru, de frumos și de uman - da, atît de uman - în acel sunet. Niciodată nu mai auzisem sunete atît de minunate. Eram plin de ardoare. Cînd s-a terminat prima piesă, i-am spus tatălui meu: „Tată, acesta este instrumentul cel mai fascinant din cîte am auzit. Dacă ar fi să aleg, pe acesta l-aș alege”.⁴

Acest gen de pasiune este apanajul creativității mature autentice. El apare totdeauna în studiile cercetătorilor care au lucrat cu oameni neobișnuit de creativi. Este vorba de impulsul care îi conduce pe unii oameni spre o activitate creativă, chiar dacă trăiesc în condiții nefavorabile. Uneori, se crede că astfel de situații dovedesc că suferința contribuie la creativitate, că simțămîntul de insecuritate, foamea și frigul întăresc cumva sufletul și ascut simțurile. Nici

⁴Kahn, A.E., 1970, *Joys and sorrows: Reflections by Casals*, New York, Simon and Schuster, pp. 37, 36, 26, 30, 35.

vorba de așa ceva. Cercetările nu confirmă ideea că genialitatea înfloarește în condiții de privațiuni fizice. Dar avem dovezi că oamenii extrem de creativi sînt „posedați” de dorința de a-și duce munca pînă la capăt, de a spune ceva prin ea, de a lăsa o contribuție de durată. Dacă un artist muritor de foame realizează o serie de capodopere, acest lucru nu se întîmplă din cauza privațiunilor, ci în pofida lor.

PASIUNEA PENTRU ÎNVĂȚĂTURĂ: POVESTEA LUI ISAAC ASIMOV

Ca să ajungă într-o zi să fie creativi, trebuie ca toți copiii să manifeste același gen de pasiune ca și tînărul Pablo Casals - acută, arzătoare și concentrată pe un anumit domeniu? Nu! În general, activitățile creative sînt efectuate de oameni care nu manifestă o astfel de pasiune extraordinară în copilărie. Dar copiii pot ajunge să-și dezvolte un asemenea interes concentrat făcînd un lucru de dragul de a-l face - pentru că este pasionant, antrenant și provocator. De obicei, acest gen de pasiune începe să se arate la copii sub forma dragostei de învățatură. Toți copiii se nasc curioși.

Să ne gîndim la copilăria lui Isaac Asimov, celebrul scriitor, autor al celor aproape trei sute de cărți de știință și science fiction. Cum familia lui a emigrat în Statele Unite pe cînd el avea trei ani, a trebuit să învețe englezește singur, în Brooklyn, unde locuia. Această situație nu este foarte neobișnuită. Dar micuțul Isaac era atît de curios în privința a tot ce se întîmpla în jurul lui, încît se minuna în fața ziarelor, a indicatoarelor de pe stradă și a tuturor lucrurilor pe care era scris ceva. Luni de zile i-a hărțuit pe prietenii săi mai mari de joacă să-l învețe alfabetul, cerîndu-le să-i arate care sînt sunetele corespunzătoare literelor și să-l corecteze cînd încerca să pronunțe

cuvintele. Era atît de mistuit de curiozitate, încît a ajuns să-și dea seama și de rolul sunetelor mute. (Era împreună cu mama sa într-un tren ce se îndrepta spre Coney Island, cînd și-a dat seama brusc, ascultînd pălăvrăgeala celor din compartiment despre stația de destinație, că s-ul din al doilea cuvînt nu se pronunță.)

Așa a învățat Isaac Asimov să citească înaintea vârstei de cinci ani, deși tatăl său nu putea să citească englezește, mama sa nu putea să vorbească englezește, nu avea frați mai mari și încă nu începuse școala. Într-un an, a ajuns să aibă permis la bibliotecă, de unde împrumuta cît de multe cărți și cît de des putea.

Evident, Asimov a fost diferit de Casals în ceea ce privește specificitatea intereselor din copilărie. Casals cînta foarte bine la violoncel la vîrsta de doisprezece ani. Asimov nu scria prea bine (sau chiar deloc) science fiction la vîrsta de doisprezece ani. Dar începuse, mult mai devreme, să manifeste o pasiune de un anume tip - dragostea pentru învățătură, pe care o au toți copiii. Acesta este elementul care le oferă părinților și profesorilor cea mai promițătoare bază pentru a-i ajuta pe copii în construirea unei pasiuni pe viață pentru învățătură și creație.

COPIII OBIȘNUIȚI POT FACE LUCRURI NEOBIȘNUIȚE: POVEȘTEA LUI JASON HARDMAN

S-ar putea să vi se pară că ați descoperit la copilul dumneavoastră talente deosebite, dar, pe de altă parte, s-ar putea să considerați că există o prăpastie uriașă între talentele formidabile ale lui Casals și Asimov și aptitudinile pe care le manifestă copilul dumneavoastră. Cu siguranță, aceste genii ar fi fost recunoscute drept copii supradotați dacă ar fi învățat astăzi ca elevi într-o școală americană bună.

Majoritatea copiilor, printre care, probabil, și ai dumneavoastră, nu sînt identificați ca supradotați la o vîrstă fragedă. Dar asta nu înseamnă că ei nu pot să desfășoare la maturitate activități extrem de creative. În activitățile creative sînt implicați mai cu seamă oameni care nu au fost recunoscuți drept genii în copilărie. Am face o gravă greșală dacă ne-am lega toate speranțele doar de cei cîțiva copii-minune din lume.

Chiar oamenii creativi încă din copilărie par uneori obișnuiți în multe privințe. În 1980 cînd s-a mutat, împreună cu familia, la Elsinore, un orașel din Utah, Jason Hardman avea zece ani; era un băiat inteligent și la fel de interesant ca oricare altul. Un singur lucru nu-i plăcea deloc lui Jason la Elsinore: cea mai apropiată bibliotecă era într-un oraș aflat la șase mile distanță și nu putea să împrumute decît trei cărți pe săptămînă. Ca urmare, din pura dorință de a-și satisface interesul și bucuria de a citi, acest băiat obișnuit a făcut un lucru extraordinar: a pus bazele unei biblioteci publice.

Jason a început prin a cerceta depozitul în care se aflau cărțile din ultima bibliotecă publică din Elsinore (care era închisă de cîțiva ani din lipsă de fonduri). Încurajat de părinți, s-a prezentat la consiliul municipal și a cerut permisiunea de a folosi acele cărți și o încăpere neterminată de la subsolul primăriei. Apoi a început să telefoneze zilnic primarului, rugîndu-l să ia o hotărîre. O dată ce i s-a dat permisiunea, a cerut ajutorul unor voluntari pentru curățarea încăperii, punerea la punct a instalației electrice și construirea rafturilor. Jason a strîns cărțile, reușind să determine o mulțime de oameni să facă donații. Și apoi, exact așa cum visase, a deschis biblioteca, avînd cele patru mii de cărți pe care le adunase și propriul său sistem de fișare, după care a început să se ocupe singur de întreaga operațiune, în fiecare după-amiază, cînd se întorcea de la școală.

Nu mult după aceea, oameni din toată țara citeau în ziare și reviste despre realizarea lui Jason. A fost rugat să

depună mărturie la o audiere în Congres, referitoare la bibliotecile rurale din America. A apărut la emisiunile „Good Morning America”, a primit o bursă la Universitatea California de Sud, a fost invitat la Legislatura Statului Utah și, în sfârșit, a fost felicitat la Casa Albă de către președintele Ronald Reagan.

Totuși, nici unul dintre aceste evenimente nu a făcut parte din viziunea inițială a lui Jason. La școală nu fusese etichetat ca geniu și nu manifestase anterior aptitudini deosebite ca lider și nici nu avusese vreo realizare creativă. Pur și simplu fusese condus de un interes puternic pentru lectură și de un vis. Pe lângă acestea, a avut parte și de părinți care au fost conștienți de acest interes, l-au susținut și i-au oferit un mediu în care creativitatea lui a putut să înflorească.

MODELAREA VIZIUNII

Primul lucru pe care trebuie să-l faceți pentru a vă forma o viziune asupra copilului dumneavoastră este să aflați viziunea copilului însuși asupra propriului viitor. Iată un exercițiu conceput să vă ajute. Este indicat pentru copii mai mari de șase ani, dar îl puteți adapta și pentru copii mai mici. Rugați-vă copilul să răspundă la aceste întrebări sau răspundeți dumneavoastră, așa cum credeți că ar răspunde el.

VIITORUL IDEAL

1. Am treizeci de ani, am terminat facultatea de opt ani.
Sîntem în anul _____.
2. Ocupația mea este:
3. Locuiesc în:

4. Lucrurile care îmi plac cel mai mult sînt:
5. La serviciu, sînt foarte priceput la:
6. Acasă, sînt foarte priceput la:
7. În viața mea, lucrul care îmi place cel mai mult este:
8. Sînt genul de persoană de treizeci de ani care:
9. Lucrul cel mai important pe care l-am învățat de la părinții mei este:
10. Ce-mi place cel mai mult la mine este:

Acum, încercați să puneți pe hîrtie viziunea pe care o aveți asupra copilului. Următorul exercițiu vă va ajuta să vă conturați elementele viziunii:

VIZIUNEA ASUPRA COPILULUI

1. În ce fel v-a surprins acest copil?
2. În ce fel se deosebește de ceilalți copii ai dumneavoastră sau de alți copii pe care îi cunoașteți?
3. Faceți o listă cu ceea ce îi place cel mai mult să facă.
4. Faceți o listă cu activitățile la care se pricepe cel mai bine.
5. În ce activități se manifestă de obicei creativitatea sa?
6. În ce domenii credeți că ar putea fi creativ?
7. Faceți o listă cu valorile, standardele și principiile fundamentale pe care ați vrea să le urmeze în viața copilul dumneavoastră.
8. Care este viziunea dumneavoastră asupra acestui copil, ajuns la maturitate? Faceți o listă cu toate aspectele pe care le considerați importante.

Pe măsură ce vom aprofunda aspectele legate de creativitatea copiilor și de felul în care aceasta poate fi cultivată, încercați să vă păstrați viziunea bine ancorată în minte. Și nu uitați: orice i-ați oferi copilului dumneavoastră - educație, dezvoltarea aptitudinilor, facilități materiale, instrumente sau experiențe interesante -, pierdeți lucrul cel mai important dacă nu-l ajutați să-și dezvolte interesul profund și entuziasmul pentru învățătură. Fără aceste lucruri, copilul dumneavoastră ar putea sfârși ca unul dintre acei oameni promițători, talentați, cu toate avantajele de partea lor, dar care trec prin viață fără să-și îndeplinească menirea. Dar cu aceste elemente, copilul dumneavoastră are o bună șansă de a ajunge la acel gen de pasiune care ajută un om să treacă printr-o pregătire riguroasă, prin eșecuri repetate, prin probleme financiare - chiar și printr-o perioadă de foamete - până la splendoarea unei creativități mature, ajunsă la apogeu.

Capitolul 2

RECUNOAȘTEREA CREATIVITĂȚII COPIILOR

Creativitatea nu este același lucru cu inteligența sau cu excentricitatea.

Comportamentul unui copil este creativ dacă este original și oportun.

Orice ființă umană normală este capabilă de creativitate într-un anumit domeniu, la un moment dat.

Michelle și Emily, ambele de patru ani, pun la cale cum să-și petreacă după-amiaza de sîmbătă.

„Hai să ne jucăm de-a mama și de-a tata.”

„Hmm, asta am făcut dimineată.”

„Știu! Hai să ne jucăm cu jocul cel nou al tatei - «Urmărire stupidă!»”*

„Nu se poate; e un joc pentru oameni mari.”

„De unde știi?”

„Știu, pentru că se cheamă «Urmărire stupidă». Stupid înseamnă pentru adulți!”

Pentru omul matur care ascultă pe ascuns această conversație, concluzia că stupid înseamnă pentru adulți pare foarte amuzantă, inteligentă și chiar pătrunzătoare. Dar este ea creativă? Cu toții am auzit remarci făcute de copii care ni s-au părut în vreun fel surprinzătoare și impresionante. Oricare dintre noi a văzut copii realizînd lucruri neobișnuite, foarte bine făcute sau deosebit de drăgălașe. Oricare dintre noi a remarcat comportamente neconvenționale, non-conformiste și indisciplinate la copii. Cum putem stabili dacă ceea ce spun sau fac copiii este într-adevăr creativ?

*„Urmărire stupidă” este un joc foarte la modă în Statele Unite ale Americii, în care piesele jucătorilor se deplasează pe o tablă în funcție de sorții zarurilor și de răspunsurile date la niște întrebări. S-ar putea spune că preocuparea adulților de a-și etala cunoștințele (fără ca acest lucru să aibă vreo valoare practică) este, într-adevăr, stupidă.

Dacă este să încurajăm creativitatea la copii, atunci ce comportament trebuie să încurajăm de fapt?

Luați aminte la următoarele situații. Seamănă cu ceea ce fac copiii dumneavoastră? Ați spune că sînt exemple de comportament creativ?

- Michael, în vîrstă de doisprezece ani, are de trei ani un calculator personal. Ore întregi stă în camera lui, studiind diverse tehnici de programare și citind publicații din domeniu. Anul trecut părinții i-au cumpărat un modem, pentru ca Michael să se poată conecta la rețeaua de calculatoare din școală. Michael încearcă să-și dea seama cum ar putea să intre în baza de date care conține rezultatele școlare și să modifice notele lui și pe cele ale prietenilor lui.

- Madeline, elevă în clasa a cincea, are ca temă „un eseu de 750 de cuvinte avînd ca subiect China”. Ea scrie o compunere de 750 de cuvinte despre vacanța ei de vară pe cîteva bucăți de porțelan, pe care le cumpărase de la un talcioc.*

- Christene, o fetiță de patru ani, se află împreună cu mama ei într-un restaurant. Pe micul bloc de foi de hîrtie pe care îl are la ea, Christene desenează cu un stilou o ghicitoare pentru mama sa (vezi figura 1). După ce mama face cîteva încercări de a găsi răspunsul, Christene îi explică: „Răspunsul la ghicitoare sînt eu! Liniile astea sînt părul meu ondulat, numerele arată că am patru ani și că o să împlinesc cinci, iar restul nu reprezintă nimic!”

*Joc de cuvinte intraductibil. În limba engleză, „china” înseamnă porțelan sau obiecte de porțelan (prin elipsă, de la chinaware). De aceea, „a 750-word essay on China” înseamnă „un eseu de 750 de cuvinte avînd ca subiect China”, iar „a 750-word essay on china” înseamnă „un eseu de 750 de cuvinte scris pe porțelan”. După cum se observă, la nivel fonetic nu există nici o diferență.

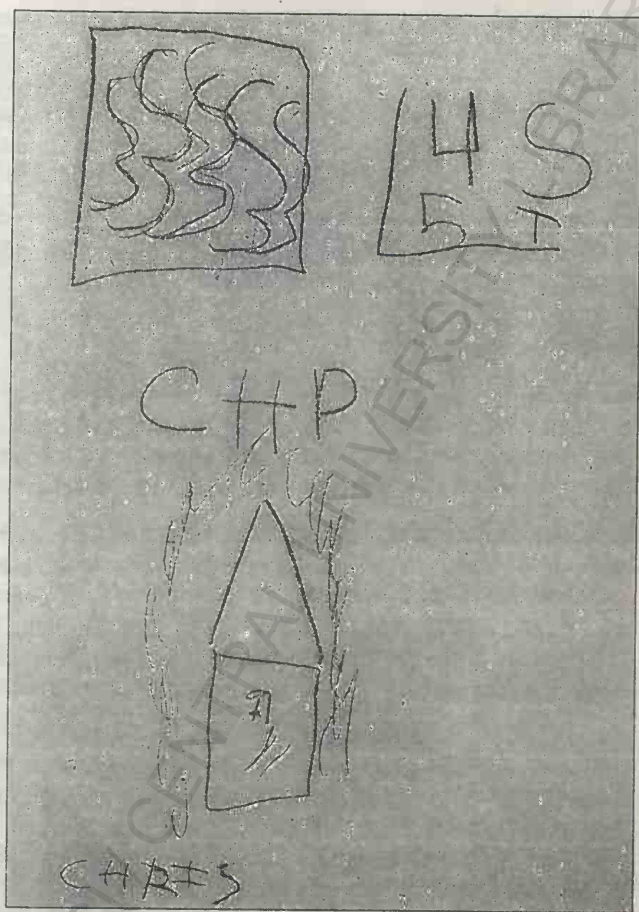


Figura 1

● Înainte de a pleca dimineața la școală, Katy (elevă în clasa a patra), își leagă cu o panglică colorată o șuviță de păr, își trage tricoul pînă cînd atîrnă afară din pulover și își scoate șireturile de la adidași.

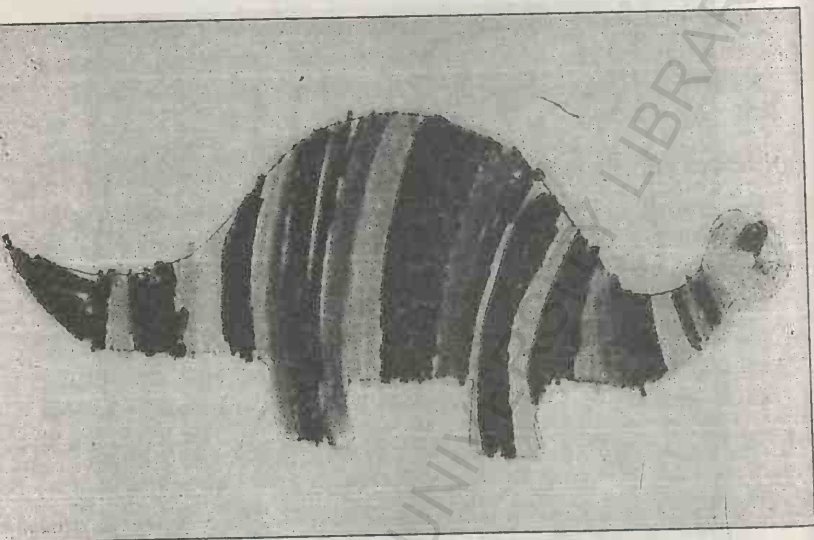
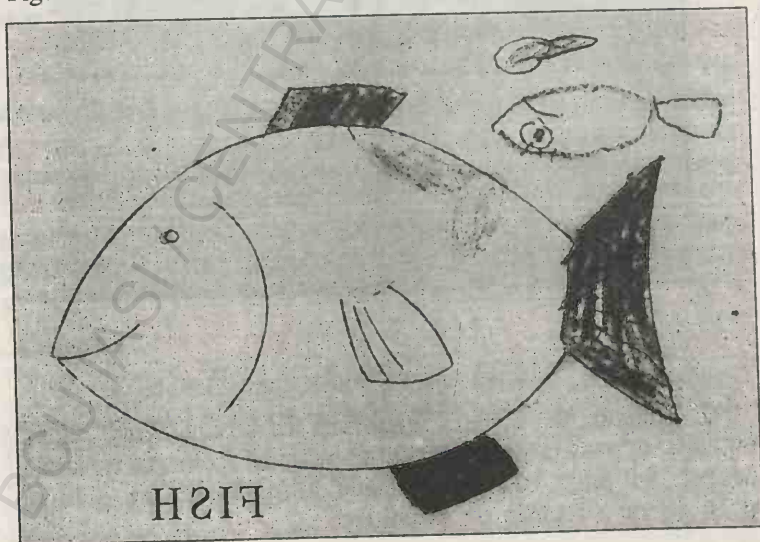


Figura 2

Figura 3



● Alyson învață la grădiniță despre dinozauri. Ea se întoarce acasă cu desenul unui brontozaur pe care l-a colorat; animalul este plin de dungi, ca o zebra, dar dungile au cincisprezece culori diferite (figura 2). Când este întrebată de ce arată așa, ea spune: „Educatorea ne-a spus să-l colorăm cum vrem!”

● Jonathan se întoarce de la școală (este în clasa a doua), își ia creioanele și se așază la masa din bucătărie să facă un desen pe care îl intitulează „Curcubeu”. Desenul reprezintă câțiva nori din care cad papioane*.

● Deși este evident că nu o face din răutate, Todd, un băiețel de unsprezece ani, este cu certitudine „altfel”. Orice ar face ceilalți copii, orice i-ar cere părinții și profesorii, el face altceva. În general, respinge orice lucru convențional sau care i se impune.

● Andrew, care abia acum învață să scrie și să citească, desenează doi pești și apoi scrie titlul desenului (figura 3). Temându-se că Andrew suferă de dislexie, deși nu-l mai văzuse până atunci scriind invers, ca în oglindă, tatăl lui îl întreabă de ce a scris cuvîntul așa. Andrew îi răspunde, candid: „Păi așa înoată peștii „de la dreapta la stînga“!”

● Jennifer, o fetiță de trei ani, după ce s-a jucat ore întregi cu șireturile, și-a dat seama cum poate să le înnoade, făcînd niște fundițe frumoase și bine strînse. Nici un adult nu încercase vreodată să o învețe cum să facă acest lucru. După cîteva săptămîni, timp în care a privit-o pe Jennifer și a mai exersat și singură, Julie, sora geamănă a lui Jennifer, a reușit și ea să-și înnoade șireturile.

* Joc de cuvinte intraductibil. În limba engleză, cuvîntul bow are mai multe înțelesuri, printre care cel de arc și cel de fundiță sau de nod. „Rainbow” (tradus în românește prin „curcubeu” sau, ad litteram, prin „arcul ploii”) poate fi la fel de bine interpretat ca „ploaie cu fundițe” (eventual papioane).

● Seth, un băiețel de unsprezece ani, este cunoscut în Vestul Mijlociu drept „Magicianul numerelor“. El poate să înmulțească în gând două numere de două cifre cu repeziciunea unui calculator. Pînă acum, nu a făcut nici o greșală.

Care dintre acești copii este creativ? Ce este creativitatea și ce nu este ea?

CE NU ESTE CREATIVITATEA?

Cei mai mulți dintre noi gîndesc creativitatea avînd în vedere *persoana*. Avem tendința de a crede că atitudinea creativă există la o anumită persoană; spunem lucruri de genul: „Copilul acesta este foarte creativ“.

Deseori, oamenii folosesc greșit cuvîntul *creativ*, ca sinonim pentru *dotat*. Ei înțeleg prin asta că acel copil are un talent neobișnuit într-un domeniu specific sau că este foarte inteligent. Un copil care stăpînește un instrument muzical la o vîrstă fragedă este într-adevăr dotat, la fel ca și unul care are un scor neobișnuit de mare la un test de inteligență.

Dar creativitatea nu este același lucru cu talentul sau cu inteligența. Prin anii '20 au fost testați¹ mii de copii de vîrstă școlară din California, cîteva sute dintre ei fiind considerați „dotați“. Evoluția acestor copii a fost urmărită prin teste și chestionare de-a lungul întregii lor vieți. În anii '70, nici unul dintre acei copii „dotați“ nu ajunsese renumit pentru creativitatea sa într-un anumit domeniu. Mai mult, creatologii au descoperit că la copiii foarte inteligenți - ca și la cei de inteligență medie, de altfel - se pot întîlni atît niveluri înalte, cît și niveluri scăzute de creativitate.

¹Terman, L. M., 1954, *The discovery and encouragement of exceptional talent*, *American Psychologist* 9, pp. 221-230.

Aceasta înseamnă că, dacă nu cumva a inventat un nou sistem matematic, Seth, „Magicianul numerelor“, nu prezintă probabil un nivel foarte înalt de creativitate. Mai curînd este posibil ca el să fi memorat tabla înmulțirii pînă la 99 x 99 și a exersat destul ca să ajungă să o recite aproape automat. Bineînțeles, această performanță cere un nivel înalt de inteligență. Multă inteligență da, însă nu și multă creativitate.

O altă caracteristică luată deseori drept indiciu al creativității este excentricitatea. Oamenii care se poartă ciudat, care refuză să se conformeze normelor societății, care se comportă consecvent ca niște inadaptabili, chiar și oamenii care par cumva dezechilibrați mintal, ar putea fi etichetați drept creativi - mai ales de către aceia dintre noi care au o generozitate înăscută. Dar există o legătură directă între ciudățenie și creativitate? Răspunsul este complicat, pentru că putem să amintim cu ușurință exemple de creatori celebri care sufereau de un dezechilibru mintal sau erau chiar demenți: Vincent van Gogh, care și-a tăiat o ureche și mai târziu s-a sinucis; Edgar Allen Poe, care suferea de o depresie severă și era alcoolic; poetul Ezra Pound, căruia i s-a pus diagnosticul de schizofrenie².

Pînă acum, dovezile cele mai bune pe care le avem nu sugerează nimic mai mult decît o relație slabă între anumite tipuri de creativitate și bolile psihice. Este adevărat, de exemplu, că față de restul populației scriitorii creativi prezintă o incidență ceva mai mare a depresiilor. Dar acest lucru nu sugerează în nici un caz faptul că o atitudine ciudată, excentrică sau dezechilibrată este necesară sau de ajutor pentru un comportament creativ. Mulți psihologi cred chiar contrariul: oamenii își pot pune în evidență cel mai bine creativitatea cînd nu se lasă pradă neliniștilor sau afecțiunilor psihice. Oamenii extrem de creativi au tendința

²Andreas, N.J.C., Canter, A., 1974, *The creative writer: Psychiatric symptoms and family history*, *Comprehensive Psychiatry* 15; pp. 123-131.

de a fi nonconformiști - ceea ce este adevărat -, dar au și o forță psihică și emoțională deosebite. Tînărul Todd, care respinge autoritatea și adoptă comportamente nonconformiste numai ca să fie „altfel”, nu este în mod necesar creativ. A fi diferit numai de dragul de a fi diferit, ca scop în sine, nu este de ajuns pentru a fi creativ.

Deci creativitatea nu este totuna cu inteligența sau cu excentricitatea. Creativitatea nu este nici pură imitație sau memorare; nu este nici accident - atunci cînd copilul face o greșală, fără a fi conștient că acea greșală are un anume înțeles și o anume valoare; și nu înseamnă nici gîndire bizară, ieșită din comun și necontrolată.

Julie, micuța de trei ani care a învățat să-și lege șireturile imitînd-o pe sora ei geamănă, Jennifer, nu demonstrează că ar fi creativă. Demonstrează că are capacitatea de a învăța, chiar impresionantă pentru trei ani. Pe de altă parte, comportamentul lui Jennifer este un exemplu extraordinar de creativitate. Nu i s-a arătat niciodată cum să-și lege șireturile; pur și simplu, ea s-a jucat cu șireturile, încercînd tot felul de noi combinații și învățînd prin încercare și eroare, pînă cînd a găsit soluția corectă.

Evident, experiența și contextul au și ele un rol în evaluarea creativității. Dacă, într-adevăr, Katy ar fi prima care să-și lege fundițe colorate în păr, căreia îi atîrnă tricoul și care poartă pantofii fără șireturi, atunci comportamentul ei ar putea fi considerat creativ. Dar dacă, la fel ca și alte fete de vîrsta ei, a văzut cîntăreți, vedete de cinema, fotomodele sau pe colegii de clasă îmbrăcîndu-se astfel, atunci comportamentul ei ar trebui considerat ca o dovadă de imitație și de conformism, oricît de neobișnuit i s-ar părea adultului deconcertat.

Ce s-ar putea spune despre „accidentele” fericite, despre acele „greșeli” ale copiilor care ne fac să ne dorim să ne fi gîndit noi înșine la lucruri atît de istețe? Sînt acești copii creativi sau doar ignoranți? Din nou, depinde. Dacă Michelle și Emily și-ar da seama că remarca lor este un

comentariu caustic la adresa societății adulților, atunci când afirmă că *stupid* înseamnă pentru maturi, atunci ele ar afișa o creativitate verbală care ar depăși cu mult vârsta lor. Dar probabil că lor nici nu le trece prin cap ce înseamnă cu adevărat stupid. Mai curînd părinții le-au spus că „Urmărire stupidă” este un joc pentru adulți, așa că ele au legat numele jocului de cei cărora li se adresează.

Și micuțul Andrew, scriind invers *pește*, probabil că nu a avut nici cea mai vagă idee că scrierea cuvîntului în sensul în care înoată peștii a fost un lucru isteț. Ideea ar putea fi considerată pe drept cuvînt creativă dacă ar fi fost conștientizată. Dar Andrew, pur și simplu, nu știa să scrie destul de bine ca să-și dea seama că făcea ceva neobișnuit.

Cu siguranță, greșelile neintenționate pot duce la acte de înaltă creativitate. Istoria științei este plină de astfel de situații. Probabil că Alexander Fleming nu a fost primul om de știință care a lăsat, din greșeală, o cultură de bacterii pînă cînd a mucegăit și mucegaiul a ucis bacteriile. Dar Fleming și-a dat seama de importanța mucegaiului care omoară bacteriile. Iar faptul că el a înțeles semnificația acestui accident a dus la descoperirea penicilinei.

Există o poveste asemănătoare despre inventarea unei soluții folosite pentru protejarea tapiseriilor și a altor materiale textile - Scotchgard-ul. Un chimist de la Compania 3M, lucrînd cu noile substanțe fluorurate pe care le producea compania sa, a scăpat din greșeală cîteva picături pe pantofii de tenis. Am putea presupune că nu a fost singurul chimist care a vărsat, din greșeală, substanța pe un material textil. Dar el a fost singurul care și-a dat seama că porțiunea respectivă nu s-a murdărit o dată cu restul pantofului.

Deci greșelile pot fi elemente importante ale procesului creativ. Dar greșeala unui copil, chiar dacă pare isteță și oportună pentru un observator, nu poate fi considerată creativă decît în cazul în care copilul își dă seama de semnificația ei sau dacă a intenționat el însuși să facă ceva diferit.

CE ESTE CREATIVITATEA?

Orice face sau spune un copil poate fi considerat creativ dacă îndeplinește două criterii. În primul rînd, trebuie să fie în mod esențial diferit de tot ce a făcut copilul înainte și de tot ce a văzut sau a auzit. În al doilea rînd, nu trebuie să fie numai diferit; trebuie să fie și corect, sau util pentru atingerea unui scop, sau atractiv, sau să aibă un sens oarecare pentru copil. Majoritatea psihologilor care studiază creativitatea denumesc aceste criterii *originalitate* și *oportunitate*.

Criteriul *originalitate* este foarte clar. Comportamentul copilului nu poate fi o imitație sau o reproducere a ceva ce a văzut înainte; în contextul repertoriului comportamental al copilului, trebuie să fie în mod semnificativ originală. Pentru a-i putea judeca originalitatea, trebuie să știm cîte ceva despre cunoștințele și experiența anterioară a copilului.

Criteriul *oportunitate* ridică mai multe probleme. El este folosit pentru a ne da posibilitatea de a elimina comportările care nu sînt decît bizare; dar conceptul este alunecos. Dacă ar fi să vorbim despre matematică, sau științe naturale, sau gramatică, atunci ceva este oportun dacă este corect. Dar ce se poate spune dacă este vorba despre disciplinele umaniste, muzică sau dramă? Cum am putea vorbi în aceste cazuri despre oportunitate? Pînă la urmă, este o chestiune subiectivă. Dacă un comportament original al unui copil are o latură plăcută sau are un sens - cel puțin pentru copil, în estimarea noastră -, atunci putem spune că este oportun.

Criteriul oportunității elimină comportările originale, dar cumva greșite, cum ar fi confundarea cuvîntului *stupid* cu cuvîntul *adult* sau incapacitatea de a înțelege că *pește* era scris invers. Totuși, putem considera creative alte exemple dintre cele date anterior. Ghicitoarea lui Christene are cel puțin un dram de creativitate. Este adevărat, ea nu a urmat regulile obișnuite ale creării unei ghicitori (o ghicitoare trebuie să aibă un răspuns pe care să-l poată găsi și alții!),

dar desenele care o reprezentau erau și originale, și oportune. Ea are, într-adevăr, părul ondulat (așa cum arată liniile ondulate pe care le-a desenat). Și avea pe atunci patru ani, urmînd să împlinească cinci.

Alyson și Jonathon se dovedesc și ei a fi creativi cu desenele lor cu dinozaurul și curcubeul. Jonathan nu văzuse niciodată papioane căzînd din cer, deci desenul era, cu siguranță, original pentru el (probabil că era original și în raport cu desenele celorlalți copii). Pe lîngă faptul că era original, calamburul său vizual pentru cuvîntul *rainbow* este fermecător și oportun. La fel, Alyson și-a îndeplinit în mod oportun sarcinile legate de colorarea brontozaurului, dar a profitat din plin de libertatea de a-l colora cum dorea. Ca urmare, realizarea ei este în mod autentic originală și oportună - cu alte cuvinte, creativă.

Dar este vorba de un proces creativ atunci cînd un copil răstălmăcește, cu bună știință, regulile, presupunînd sau luîndu-și mai multă libertate decît există într-o situație dată, sau atunci cînd un copil încalcă, pur și simplu, regulile? Să ne gîndim la Madeline, care a folosit calamburul pe care i-l oferea cuvîntul *china* pentru a scăpa de scrierea unei lucrări despre China. Sau să ne gîndim la Michael, care s-a folosit de cunoștințele sale de programare ca să modifice, în mod ilegal, notele la școală. Comportarea lor a fost originală? Evident. Este greu de presupus faptul că vreun alt copil ar mai fi venit la școală cu tema scrisă pe bucăți vechi de porțelan, așa cum a făcut Madeline. Iar Michael și-a creat propriul program pentru spargerea codurilor de acces în calculatorul școlii. Comportarea lor a fost oportună? Din nou, conceptul este alunecos. Din punct de vedere etic, nu a fost oportună. Dar a avut un sens și a fost îndreptată spre atingerea unui scop. Din aceste motive, probabil, ar trebui să considerăm comportarea lor ca fiind creativă, deși s-ar putea să avem o reținere dacă o facem.

Strict vorbind, definirea creativității drept „*comportament original și oportun*” este foarte obiectivă - dacă vom con-

sidera că „oportun” înseamnă corect sau util din punct de vedere tehnic. Comportamentele distructive, ilegale și imorale pot fi la fel de creative ca și cele constructive și pozitive. Acest lucru ar putea fi greu de acceptat pentru că, în general, cuvîntul creativ are o conotație pozitivă. Dar putem înțelege multe dacă vom considera creative comportamente antisociale dezgustătoare, cu condiția să fie originale și oportune pentru atingerea unui scop.

Procesul de gîndire creativă - procesul de aducere la lumină a unei creații - este, în principiu, același, indiferent de rezultat. Cînd oamenii inventează noi modalități de a face ceva, noi modalități de a gîndi anumite lucruri, noi modalități de a fabrica anumite lucruri, ei gîndesc și acționează în același fel, indiferent dacă invenția este un tratament pentru cancer sau o armă chimică. Important în această situație este să le oferim copiilor nu numai condițiile de a-și dezvolta capacitățile și aptitudinile absolut necesare pentru a fi creativi, ci și valorile morale pentru a-și îndrepta creativitatea în sens pozitiv.

GHID PRACTIC PENTRU RECUNOAȘTEREA CREATIVITĂȚII LA COPII

Dacă v-ar ruga cineva să-i spuneți cît de isteț este copilul dumneavoastră, s-ar putea să aveți în vedere rezultatul obținut de acesta la un examen de capacitate, un test pentru o bursă de studii, un examen de admitere sau un test de inteligență. Și dacă cineva v-ar cere să-i oferiți o evaluare corectă a creativității copilului dumneavoastră, probabil că v-ați gîndi la scorul obținut la un test obiectiv de creativitate. De fapt, există astfel de teste și mulți copii le cunosc de la școală.

Testele de creativitate folosite în școli conțin, de obicei, întrebări de tipul: Cîte întrebări puteți găsi pentru o că-

rămidă (sau pentru o agrafă de prins hîrtia, sau pentru alt obiect obișnuit)? Cum poate fi îmbunătățită această jucărie? Ce puteți desena plecînd de la aceste linii? Sugerați cum s-ar putea sfîrși această poveste. Ce s-ar întîmpla dacă ne-am trezi mîine dimineață și toată lumea ar avea 25 cm înălțime?

Răspunsurile copiilor la aceste întrebări sînt evaluate după patru criterii generale: (1) numărul de variante de răspuns pe care le dă copilul la o anumită întrebare (cu cît mai multe, cu atît mai bine); (2) numărul de tipuri diferite de răspunsuri (cum ar fi diferitele întrebări pentru o cărămidă: folosirea ei în construcții, pentru a presa ceva etc.); (3) ineditul răspunsului dat de un copil comparativ cu răspunsurile celorlalți; (4) extinderea fiecărui răspuns (adică gradul de detaliere a acestuia).

Fără îndoială, aceste teste măsoară anumite capacități mintale legate de creativitate. Dar există multe alte elemente, cum ar fi *motivația*, care joacă un rol crucial în gîndirea creativă, iar acestea nu sînt înregistrate de testele de creativitate. Deci, dacă un copil obține un scor mare la aceste teste, atunci puteți prinde curaj, pentru că unele elemente ale creativității există deja. Dar dacă un copil nu se prea descurcă la aceste teste, atunci nu trebuie să disperați. Aceste capacități se pot dezvolta.

Testele de creativitate au și alte dezavantaje. Ele sînt administrate deseori în situații gen examinare, la școală, cînd copiii au emoții și intervine blocajul. În context școlar, copiii se gîndesc imediat la faptul că răspunsurile lor pot fi „corecte” sau „greșite”, ceea ce se și întîmplă, de fapt, în cazul unora dintre aceste teste! Dacă definim drept creative răspunsurile originale, atunci nu prea are rost să căutăm numai anumite tipuri de răspunsuri. Și nu pare corect să luăm numărul răspunsurilor drept măsură a creativității. În sfîrșit, lucrul cel mai important este că scorurile obținute la aceste teste pot deveni mijloc de etichetare a unui copil ca fiind creativ sau nu. Cercetătorii știu de zeci de ani că astfel de

etichetări pot induce prejudecăți și pot determina persoana în cauză să se conformeze, în mod inconștient, etichetei respective.

Părinții și profesorii ar câștiga mai mult dacă s-ar folosi de propriile lor observații atente asupra copiilor pentru identificarea creativității și ar privi testele doar ca pe surse de informații suplimentare. De fapt, observarea inteligentă este superioară testării, din două motive importante.

În primul rând, observația este concentrată mai mult asupra comportamentului copilului decât asupra copilului ca „obiect” ce urmează a fi clasificat. Acest lucru ajută la evitarea etichetării. În loc de a spune: „Sue este foarte creativă”, un profesor poate să facă afirmații mult mai utile, cum ar fi, de pildă: „Lucrările artistice ale lui Sue sînt foarte creative cînd este lăsată să-și aleagă singură modalitatea de a le realiza și cînd jaloanele ce i se dau sînt vagi”; sau: „Poeziile scrise de Sue par mult mai creative decât povestirile ei.” Și în loc de a afirma: „Jeremy nu este un copil creativ”, un părinte poate spune: „Lui Jeremy parcă îi este frică să încerce ceva nou cînd se joacă în familie, dar demonstrează o oarecare creativitate cînd inventează jocuri împreună cu prietenii lui.”

Al doilea avantaj al observației este acela că presupune o precizie mai mare. După cum spuneam mai sus, testele de creativitate vizează domenii prea înguste. Observația atentă are mai mari șanse de a releva o scară mai largă de capacități și de motivații care influențează creativitatea. În plus, o cunoaștere mai cuprinzătoare a felului în care acționează copilul ne permite să judecăm dacă există o originalitate autentică în comportamentul copilului respectiv. Amintiți-vă de gemenele cu șireturile lor. Este foarte probabil ca numai părinții să fie capabili să aprecieze creativitatea lui Jennifer, pentru că numai ei ar ști că fetiței nu i s-a arătat niciodată cum să-și lege șireturile. Puteți fi siguri că nici un test nu ar fi pus în evidență acest lucru!

Cum puteți realiza o evaluare adecvată a creativității copilului dumneavoastră? Cel mai important pas este să fiți mereu în gardă în această privință, să vă formați un cadru din care să nu lipsească nici un moment elementele de creativitate ori de câte ori sînteți împreună cu copilul dumneavoastră. De asemenea, nu uitați că evaluarea creativității la copii nu este întotdeauna facilă. De unde puteți ști dacă ceea ce face fiul dumneavoastră este cu totul nou pentru el? Cum vă dați seama dacă acea remarcă inteligentă pe care tocmai a făcut-o fetița dumneavoastră are vreo semnificație pentru ea? Este vorba de o creație autentică, în devenire, sau nu este decît un accident?

Dar nu vă îngrijorați! Dacă vă observați copilul cu atenție și credeți că ați remarcat evidente semne de creativitate, atunci probabil că așa și este. După cum îmi spunea o prietenă: „Cînd am dubii, îmi spun că dacă este «opera» copilului meu atunci trebuie să fie vorba de creativitate!” Ce poate fi rău în asta?

De bună seamă, copiii de vîrste diferite prezintă tipuri de comportament creativ foarte diferite. Domeniile în care se manifestă creativitatea copiilor și nivelurile lor de creativitate depind de educație, de experiența lor și de nivelul dezvoltării lor fizice și cognitive. Aveți mai jos un ghid simplu care indică genul de creativitate pe care l-ați putea observa la copiii avînd diverse vîrste:

TABELUL 1

<i>Vîrsta*</i>	<i>Domeniul</i>	<i>Exemple de comportament creativ</i>
2-3 ani	Muzica	În loc să repete cîntecele pe care le-au auzit, copiii inventează melodii sau combină melodiile pe care le cunosc cu propriile cuvinte, fără sens.
	Desenul	Se joacă, folosind tot felul de linii, de forme și de culori.
	Construcțiile	Experimentează diverse tipuri de structuri.
	Instrumentele muzicale	Încearcă diverse combinații de sunete pe instrumente miniaturale sau pe obiecte casnice.
4-5 ani	Pictura	Combină altfel culorile, folosind pensulele, dar și degetele.
	Jocul cu cuvintele	Sunetele și semnificațiile cuvintelor sînt obiect de joacă, mai ales cînd vorbesc singuri.
	Dansul	Dansul este folosit ca modalitate de a-și exprima sentimentele sau de a experimenta mișcarea fizică.
	Imaginația	Își inventează prieteni imaginari sau joacă rolul unui personaj închipuit într-o situație închipuită.
6-7 ani	Arta culinară	Experimentează, sub supravegherea adulților, diverse combinații de mîncăruri; folosesc hrana ca o formă de artă.
	Sculptura	Fac tot felul de forme din lut, din nisip și din alte materiale.
	Teatrul	Inventează piese pe care le interpretează, cu tot cu dialoguri, costume și cîntece.

	Relațiile sociale	Găsesc soluții noi și utile pentru conflictele interpersonale.
8-9 ani	Povestirea	Duc pînă la capăt o povestire coerentă, cu personaje și situații inventate.
	Jocurile	Inventează jocuri în detaliu, cu reguli și obiective.
	Îmbrăcămintea	Folosesc deliberat piese care combină stilurile în chip inedit.
10-11 ani	Numercele	Descriu în joacă diverse lucruri, folosindu-se de numere.
	Limbajul	Creează cuvinte și limbaje secrete împreună cu frații sau în mici grupuri de prieteni. (Acest lucru poate avea loc mai devreme la gemeni.)
	Lumea vizuală	Își decorează mediul de viață în mod personal.
12-13 ani	Mașinăriile	Studiază aparate mecanice și electronice, descori reconstruindu-le sau folosindu-le în mod neobișnuit.
	Informațiile	Își culeg informațiile în mod logic, prin experimente și raționamente inductive și deductive.
	Scrisul	Își exprimă ideile folosind metafore și comparații, în proză și în versuri.

**Domeniile de vîrstă sînt date ca medii aproximative. Copiii de orice vîrstă prezintă și versiuni mai avansate ale comportamentului creativ, tipic pentru vîrste mai mici, și versiuni mai puțin evolute ale comportamentului creativ, tipic pentru vîrstele mai mari.*

CREATIVITATEA OBIȘNUITĂ ȘI NEOBIȘNUITĂ

Cînd auzim sintagma „persoană creativă”, avem tendința de a ne gândi la o persoană deosebită și poate chiar celebră - la cineva care a dus o viață neobișnuită și care, în cursul vieții, a realizat o serie de lucrări în care se manifestă o creativitate neobișnuită. Din păcate, acest lucru presupune că foarte puțini dintre noi sîntem „ființe creative” și că dintre copiii noștri foarte puțini vor ajunge să fie creativi. Acest lucru este cu totul înșelător. El sugerează o viziune asupra creativității ca fiind parte intrinsecă a omului, influențînd tot ceea ce face persoana respectivă și deosebind-o de restul umanității. Cuvîntul creativitate nu descrie o persoană; descrie idei, comportamente și produse originale și oportune. Orice persoană normală este capabilă de o activitate creativă într-un anumit domeniu, la un anumit moment.

Dacă vă este greu să vă gândiți la copilul dumneavoastră ca la o ființă autentic creativă - fie că este vorba despre o micuță care gîngurește sau despre un adolescent cu căștile de casetofon la urechi -, poate că n-ar strica să vă gândiți la copiii obișnuiți care au sîrșit prin a dovedi un nivel neașteptat de creativitate. Amintiți-vă de Jason Hardman, băiatul de zece ani care și-a înființat propria bibliotecă publică folosindu-se de ingeniozitatea, imaginația și energia cu care era înzestrat. Și iată și o altă poveste.

Un articol de revistă din 1984³ îl descria pe Trevor Ferrell ca pe un copil oarecare de unsprezece ani, care „joacă Pac-Man, savurează «Diffrent Strokes» și ar dori să-i cunoască pe Ricky Schroder și pe Ronald Reagan.” Dar, într-o seară, Trevor a văzut la televizor o secvență a știrilor în care era vorba despre oamenii lipsiți de adăpost din apropierea Philadelphiei. Nu numai că a fost mișcat profund

³Plummer, W., 1984, *Philadelphia's street people have found a ministering angel in tiny Trevor Ferrell*, *People*, March nr. 26, pp. 60-62.

de ceea ce a văzut, dar a și fost provocat să-și imagineze posibilități de a-i ajuta pe acești oameni.

În prima seară i-a convins pe părinți să-l ducă în oraș (din zona periferică prosperă în care locuiau). A luat cu el o pernă și o pătură de care nu mai aveau nevoie și le-a dat unui om care dormea într-o gură de canal. În seara următoare s-a întors cu o haină vătuită a mamei sale. Și așa a revenit mereu, cu termosul cu cafea, cu pungi cu sandvi-ciuri și cu grămezi de haine de care nu mai aveau nevoie. Nu după mult timp, a ajuns să-și epuizeze resursele proprii. Ca urmare, Trevor a găsit modalități de a convinge comunitatea să-l ajute. A împrăștiat fluturași, a discutat cu zia-riști și a apelat la biserica din parohia sa. În final, eforturile lui Trevor s-au soldat cu numeroase donații constând în mașini întregi de haine, coșuri cu mâncare, mari sume de bani lichizi, un Volkswagen și o casă cu treizeci de încăperi în Philadelphia. El are acum numeroși oameni ai străzii care depind de el pentru hrana zilnică.

Evident, realizările acestui copil obișnuit sînt extraordinare. Dar sînt și creative? În primul rînd, acțiunea lui a fost originală? Cu siguranță, da. Nu numai că a fost diferită de tot ce făcuse el înainte, dar este aproape unică printre copii și destul de neobișnuită pentru adulți. A fost o acțiune oportună? Da. Acțiunea lui a fost direcționată către un anumit scop - ameliorarea suferințelor vagabonzilor din oraș - și a dus la îndeplinirea acestui scop. Mai mult, ceea ce a făcut Trevor a avut o semnificație nu numai pentru el, ci și pentru alții. Realizările lui au fost autentic creative.

Capitolul 3

COMPONENTELE CREATIVITĂȚII

Orice persoană normală este capabilă de creativitate într-un anumit domeniu, la un moment dat. Creativitatea unui copil într-un anumit domeniu depinde de trei factori:

- *deprinderile specifice domeniului respectiv;*
- *deprinderile de lucru și de gândire creativă;*
- *motivația intrinsecă.*

Unele elemente ale creativității sînt înnăscute, unele depind de învățare și de experiență, iar altele depind de mediul social.

NU AM NICI UN HAR DEOSEBIT. SÎNT DOAR UN
CURIOS PASIONAT.¹

Albert Einstein

Margaret este în clasa a șasea și materia ei preferată este Istoria Americii. A terminat de citit manualul încă din prima săptămîină de școală și de atunci își înnebunește profesorul și părinții să-i dea cărți suplimentare. Lecturile istorice reprezintă răsplata pe care și-o rezervă la sfîrșitul zilei, după ce și-a terminat toate celelalte teme. Deși Margaret are o memorie a datelor foarte bună, ea nu privește o carte de istorie ca pe o cronologie, ci ca pe un ansamblu de nuvele despre oameni interesanți ai trecutului. Cînd nu găsește în carte detalii despre aceștia, le caută în bibliotecă sau și le imaginează - cum arătau, cum se îmbrăcau, cum vorbeau, ce simțeau, care le erau motivațiile, cum se comportau în public și în viața particulară. Mai mult decît orice altceva, lui Margaret îi place să-și imagineze aceste personaje istorice celebre trăind în America zilelor noastre. Cutare personalitate ar fi mulțumită de felul în care trăim după legile pe care ni le-a dat? Sau altă personalitate ar fi șocată de felul în care vorbim acum? Sau alteia iar fi plăcut să trăiască mai curînd în secolul nostru decît în cel în care a trăit de fapt?

Este greu de spus exact cum a evoluat pasiunea lui Margaret pentru istorie. Întotdeauna a afișat o curiozitate naturală față de oameni, observînd, ascultînd, punînd întrebări. Tatăl ei a studiat istoria la facultate, iar povestirile pe

¹Hoffmann, B., Dukas, H., 1972, *Albert Einstein: Creator and rebel*, New York, Viking Press, p. 7.

care i le citea seara, la culcare - chiar și atunci cînd Margaret era foarte mică - erau de obicei istorisiri despre primii patrioți americani, despre indigeni și despre apariția Statelor Unite ale Americii. Margaret era captivată de aceste povestiri mai mult decît frații săi și era foarte mulțumită că putea să-și amintească atît de multe amănunte. În sfîrșit, a învățat să citească singură poveștile. Și nu va uita niciodată excursia pe care a făcut-o cu familia la Plantația Plimoth, de lîngă Plymouth, Massachusetts, cînd avea șase ani. A fost încîntată să vadă Satul Coloniștilor reconstruit și fermecată de lucrătorii care adoptaseră identitățile primilor locuitori ai acestuia.

Deci Margaret așteaptă cu nerăbdare ca profesorul să le dea următoarea temă la istorie. Temele acestea sînt distractive din punctul ei de vedere; ea învață singură și apoi își imaginează o modalitate interesantă de a prezenta informațiile respective colegilor săi. Profesorul consideră aceste teme mici proiecte de predare a lecțiilor realizate de către elevi. Fiecărui elev i se dă un subiect diferit dintr-un domeniu nou de studiu. Elevii au la dispoziție două săptămîni să „exploreze” subiectul respectiv, folosind ca surse de informare biblioteca și îndrumările profesorului. Apoi, în următoarele două săptămîni, fiecărui elev i se acordă un sfert de oră să prezinte clasei ceea ce a învățat, folosind orice modalitate de prezentare dorește. Majoritatea elevilor agreează aceste părți ale cursului, deși pe mulți îi neliniștește faptul că trebuie să se pregătească singuri și apoi să susțină o prezentare în public. Singura teamă a lui Margaret este că subiectul ar putea să nu fie destul de important sau de provocator.

Ea zîmbește cînd deschide plicul cu tema pe care o are de rezolvat. Nu scrie nimic mai mult decît Declarația de independență. Margaret știe că acest subiect este mult mai vast și mai important decît ultimul pe care a trebuit să-l trateze (Viața pe Mayflower) și este fericită. Știe că, dacă se va ridica la nivelul acestei provocări, va avea o satisfacție foarte mare.

Aproape imediat, lui Margaret încep să-i vină tot felul de idei: ar putea să indice pe o diagramă mare punctele principale ale Declarației de independență, sau ar putea scrie pe tablă numele celor care au scris Declarația... Dar, la fel de repede, Margaret se oprește. Își dă seama că nu știe precis cine a scris Declarația și că nu îi sînt clare punctele principale. Așa că se duce la bibliotecă - dar nu numai ca să scape de corvoadă. Mai curînd, studiul în bibliotecă este privit ca o posibilitate de a strînge informația primă pentru a putea juca acest joc fascinant.

După cîteva ore petrecute în bibliotecă, Margaret a adunat suficiente informații. A făcut chiar o fotocopie după Declarație, a răsfoit o carte pentru tineri în care sînt explicate limbajul și semnificația fiecărui pasaj din Declarație, a notat datele evenimentelor importante care au condus la Declarația de independență și a celor ulterioare și a citit despre acest act în cîteva enciclopedii. Are deja patru pagini de notițe.

Margaret își pune pe hîrtie primele două idei pentru prezentare. Dar nu este complet satisfăcută de ele și încearcă să găsească ceva nou: să prezinte datele evenimentelor dinainte și de după Declarație, să țină un fel de conferință asupra Declarației și a semnificației ei, să-și antreneze colegii într-un joc de tip „Cine știe, câștigă!” referitor la Declarație.

Nu era rău, dar nu este prea entuziasmată de nici una dintre variante. În primul rînd, folosisese deja cîteva dintre aceste idei în prezentările anterioare, iar alți colegi au folosit unele dintre ideile rămase. Era mult mai atractiv să faci ceva cu totul diferit, chiar și pentru restul clasei. „Mi-ar trebui acum ceva, se gîndește ea, care să mi se pară mie interesant dacă ar fi să stau să ascult. Ce mi se pare mie interesant în istorie? Oamenii.” Motivul pentru care aceste idei nu sînt inspirate este că nu se concentrează prea mult asupra personalităților implicate, asupra vieții și sentimentelor lor. Dar nici așa nu-i vin idei noi.

Margaret își dă seama că a venit vremea să se oprească puțin. Ca urmare, în mod deliberat nu se mai gîndește o zi-două la sarcina ei de lucru. Apoi, brusc, urmărind pregătirile colegilor, îi vine ideea: prezentarea ei se va axa pe cel care a scris Declarația de independență, Thomas Jefferson. În loc să vorbească despre el, îl va „reîncarna”. Va încerca să afle cum arăta și cum vorbea, își va face un fel de costum de epocă și atunci Jefferson va fi cel care le va vorbi colegilor săi despre Declarație.

Margaret își dă seama că este o întreprindere riscantă, dar este nerăbdătoare să încerce. Pe măsură ce își strînge materialul și își organizează informația, entuziasmată, planul se modifică și se rafinează. Ca să dezvăluie clasei personalitatea lui Jefferson, va începe prin a-l face să vorbească despre el însuși - despre creșterea, educația și credințele lui. Apoi va citi pasaje din Declarație. Dar, pentru că limbajul este atît de dificil (a trebuit să caute majoritatea cuvintelor în dicționar și să recurgă la ajutorul părinților și al profesorului ca să îl înțeleagă), după fiecare pasaj își va scoate de pe cap tricornul și va explica întregii clase ce înseamnă acele cuvinte în limbajul cotidian.

Cu puțin efort de imaginație, părea că Thomas Jefferson însuși stătea în fața clasei în ziua în care Margaret și-a prezentat tema.

Mă numesc Thomas Jefferson și am venit, din secolul al optsprezecelea, în vizită în clasa dumneavoastră. Sînt aici pentru că vreau să vă povestesc despre unul dintre cele mai importante lucruri pe care le-am scris - Declarația de independență. Dar, mai întîi, dați-mi voie să vă spun cîte ceva despre mine însumi. M-am născut la 13 aprilie 1743, în Virginia. Părinții mei se numeau Peter și Jane. Tatăl meu era cartograf, așa că am învățat de timpuriu despre țări, state și districte. El mi-a asigurat cea mai bună educație care se putea imagina pe atunci...

După scurta autobiografie, Jefferson prezintă Declarația de independență. El citește un pasaj de pe o bucată de hîrtie care arată ca un pergament (arsă pe margini, pentru crearea atmosferei), apoi își scoate pălăria și traduce în limbajul cotidian.

Cînd revine la loc, Margaret este foarte mulțumită de întreprinderea ei și își dă seama de succesul prezentării după zîmbetele profesorului și ale colegilor.

Dar a fost o prezentare creativă? Evident, prezentarea lui Margaret a fost originală. A fost altfel decît ceea ce făcuse înainte și, de fapt, a fost unică în clasa ei (poate chiar în toată școala). Și, oricare ar fi criteriile după care am judeca-o, a fost și oportună. Margaret și-a îndeplinit atît sarcina explicită (predîndu-le colegilor ceea ce i se ceruse), cît și pe cea implicită (aceea de a învăța singură). Deci, evident, activitatea lui Margaret a fost foarte creativă. Și este un exemplu perfect pentru parcurgerea întregului proces creativ de către un copil.

PROCESUL CREATIV: „PREPARAREA SUPEI“

A fi creativ seamănă cu pregătirea unei supe. În ultima perioadă, cercetătorii și teoreticienii care s-au ocupat de creativitate au identificat cinci etape principale ale procesului creativ. Prima etapă este *prezentarea problemei*², adică momentul stabilirii sarcinii. Altfel spus, este clipa în care vi se cere să preparați supa sau vă spuneți că ați vrea să faceți o supă.

Problema lui Margaret consta în aceea că trebuia să pregătească un referat în legătură cu Declarația de indepen-

²Getzels, J.W., Csikszentmihalyi, M., 1976, *The creative vision: A longitudinal study of problem-finding in art*, New York: Wiley-Interscience.

dență. Ar fi putut alege, pur și simplu, să desfacă o conservă cu supă gata preparată: să alcătuiască un referat compus din extrase din enciclopedii. Dar ea a ales să gătească ceva proaspăt și nou.

A doua etapă a procesului creativ este *pregătirea*. Este faza în care adunați toate informațiile și resursele care vor fi necesare rezolvării problemei sau sarcinii, ca atunci când căutați prin dulap și prin frigider să găsiți ingredientele.

A treia etapă a procesului creativ este cea pe care o identifică majoritatea oamenilor drept creativitate - *generarea ideilor și a posibilităților*. Acesta este momentul când bucătarul amestecă ingredientele supei cum crede el că ar fi mai bine: mai mulți tăiței, sau mai multe legume și mai multă carne, sau lasă o simplă zeamă lungă. Margaret a generat un număr destul de mare de posibilități: realizarea unei diagrame cu punctele principale ale Declarației, prezentarea numelor celor care au scris-o și a datelor; prezentarea unei cronologii a principalelor evenimente, inițierea unui joc de tip „Cine știe, câștigă” și, în sfârșit, încarnarea lui Thomas Jefferson.

Remarcați faptul că, uneori, procesul de incubare are loc în etapa a treia. Incubația înseamnă părăsirea temporară a problemei, așa cum a făcut Margaret, și apoi reîntoarcerea la ea, în așteptarea unei idei care urmează să apară accidental. Această etapă poate fi eficientă în descoperirea de noi idei, de noi perspective. Este exact ca atunci când lăsați supa să se încălzească, dar fără să fiarbă; uneori capătă o aromă nouă, chiar mai bună.

A patra etapă a procesului creativ este *validarea*, verificarea sau testarea diferitelor posibilități emise în etapa a treia. Acesta este momentul în care bucătarul gustă supa. Este potrivită? Este bună? Când Margaret și-a verificat ideile inițiale, a văzut că nici una nu o entuziasma. Așa că a lăsat problema, temporar, deoparte, și apoi i-a venit ideea care a trecut „testul de validare”.

Ca și la Margaret, se întâmplă deseori ca o persoană să tot penduleze între a treia etapă (generarea ideilor) și cea

de-a patra (validarea ideilor). Bucătarul poate să amestece niște ingrediente, să guste supa, să se hotărască pentru ceva puțin diferit, să guste din nou și așa mai departe.

A cincea și ultima etapă este *evaluarea rezultatului*. Aici se ia hotărîrea de stopare a procesului (pentru că sarcina a fost îndeplinită cu succes), de a încerca iarăși (pentru că rezultatul nu a fost complet satisfăcător) sau de a înceta (pentru că nu sînt șanse să apară nimic bun!). Margaret a știut, după ce i-a trecut prin minte ideea cu Thomas Jefferson, că era exact genul de prezentare pe care și-l dorea; așa că s-a oprit la ea. Dacă tot nu ar fi fost mulțumită, poate că ar fi trebuit să o ia de la capăt cu prima etapă și să reformuleze problema. Dacă nu ar fi progresat deloc, poate că ar fi renunțat, pur și simplu. Bucătarul poate să zîmbească și să se pregătească să servească supa, sau să revină la aragaz și să mai adauge ceva, sau să arunce totul și să plece din bucătărie.

INGREDIENTELE DE BAZĂ: CE FACE CA SUPA SĂ FIE ATÎT DE BUNĂ?

Acum, după ce am descris procesul creativ, să ne ocupăm puțin de conținutul său.

Prima componentă: deprinderile specifice domeniului

Margaret este o fetiță foarte isteată. Cel puțin cînd este vorba de studiul istoriei. De asemenea, se pare că ea și-a format deprinderi foarte bune în cercetarea istorică: știe unde să-și caute informațiile și cum să le înregistreze. Aceste caracteristici fac parte toate din prima componentă a creativității: *deprinderile specifice domeniului*. Margaret are deprinderi foarte puternice în domeniul istoriei.

Aceste elemente sînt „materia primă” pentru talentul, educația și experiența într-o anumită sferă a cunoașterii. În

metafora noastră cu supa, să ne imaginăm că mintea este o oală mare pentru preparat supă, iar deprinderile specifice domeniului - diversele ingrediente folosite de bucătar.

Într-o anumită măsură, aceste elemente sînt înnăscute; evident, copiii se nasc cu diferite niveluri de talent. Dar educația și experiența pot face mult pentru dezvoltarea unor talente, chiar modeste. Chiar și talentele de nivel înalt trebuie să fie dezvoltate.

Este atît de evident faptul că oamenii au nevoie de anumite deprinderi într-un domeniu înainte de a putea fi creativi în acel domeniu, încît de multe ori acest lucru este ignorat. Dar cine a auzit vreodată de vreun om de știință care să fi desfășurat o activitate creativă în fizica nucleară fără să fi învățat nici o boabă de fizică nucleară? Și nici un copil nu va fi creativ în pictură pînă nu învață să țină o pensulă în mînă, să amestece culorile și să facă semnele pe care le dorește pe hîrtie. Interesant, deprinderile într-un domeniu nu sînt în mod necesar legate de deprinderi din alt domeniu. Deci, este înșelător să spunem despre o persoană că este creativă; întotdeauna trebuie să precizăm domeniul.

Oricare copil cu educația și cu experiența lui Margaret ar fi învățat istoria și ar fi folosit-o așa cum a făcut-o ea? Nu. De fapt, mulți copii, chiar și cei motivați pentru studiul istoriei, nu ar fi reușit în măsura în care a reușit Margaret. Frații lui Margaret, care au auzit aceleași povești înainte de culcare ca și ea, nu au manifestat niciodată o aptitudine deosebită pentru istorie. Se pare că Margaret a avut un *talent* special pentru învățarea istoriei încă de pe vremea cînd era foarte mică și acest talent i-a oferit un avantaj.

Conceptul de talent este alunecos, greu de definit sau de măsurat. Numai în cazuri excepționale este evident că un copil are un talent deosebit. Este clar faptul că Pablo Casals a demonstrat un talent muzical neobișnuit de la o vîrstă foarte fragedă. Dar probabil că exemplul extrem de talent muzical la un copil este cel al lui Wolfgang Amadeus Mozart.

Johann Schachtner, un muzician de curte de la Salzburg și prieten al familiei Mozart, i-a scris următoarea scrisoare lui Nannerl, sora lui Wolfgang:

L-am însoțit o dată acasă pe tatăl dumitale, după slujba religioasă de joi. L-am găsit pe micuțul Wolfgangerl (nume de alint pentru Wolfgang), care avea patru ani, ocupat cu un stilou.

Tata: „Ce faci acolo?”

Wolfgang: „Scriu un concert pentru clavicin; termin imediat prima parte.”

Tata: „Lasă-mă să văd și eu; trebuie să fie ceva cu totul remarcabil.”

Tatăl dumitale a luat foaia de la el și mi-a arătat o împrăștiere de note, cele mai multe scrise pe niște pete întinse de cerneală. La început a râs în fața acestei aparente prostii, dar, încetul cu încetul, tatăl dumitale a început să observe partea importantă, notele, compoziția. Multă vreme a stat așa, absorbit de foaia de hârtie și, în sfârșit, două lacrimi, lacrimi de admirație și de fericire au început să-i curgă. „Ia privește, Herr Schachtner”, mi-a spus, „cât de corectă și de ordonată este toată compoziția; numai că este inutilă, pentru că este atât de dificilă, încât nimeni nu va fi în stare să o interpreteze.” La care Wolfgangerl a replicat: „De aceea este concert; trebuie să exersezi pînă să-l poți interpreta. Uite, cam așa ar trebui să sune.” Și a început să cînte, dar nu a reușit decît să ne dea o imagine despre ceea ce vroia să spună. La vremea aceea, ideea lui era că interpretarea unui concert este sinonimă cu realizarea unui miracol.³

³Woodford, P., 1977, *Mozart: His life and times*, Kent, UK: Midas Books, p. 19.

Cu siguranță, fără pregătirea specială și experiența pe care i le-au oferit tatăl său, micuțul Mozart nu ar fi știut nicicând ce este un concert, fără a mai vorbi de faptul că nu ar fi fost capabil să compună unul. Dar este neîndoielnic faptul că băiatul a adăugat învățării și experienței talentul său muzical extraordinar.

Oameni de felul lui Mozart apar rareori, ca niște comete care luminează cerul. Totuși, majoritatea copiilor au un anumit talent într-un domeniu sau altul. Acest talent, împreună cu o bună educație și o experiență bogată, poate să-i conducă la dezvoltarea deprinderilor de care au nevoie pentru a fi creativi.

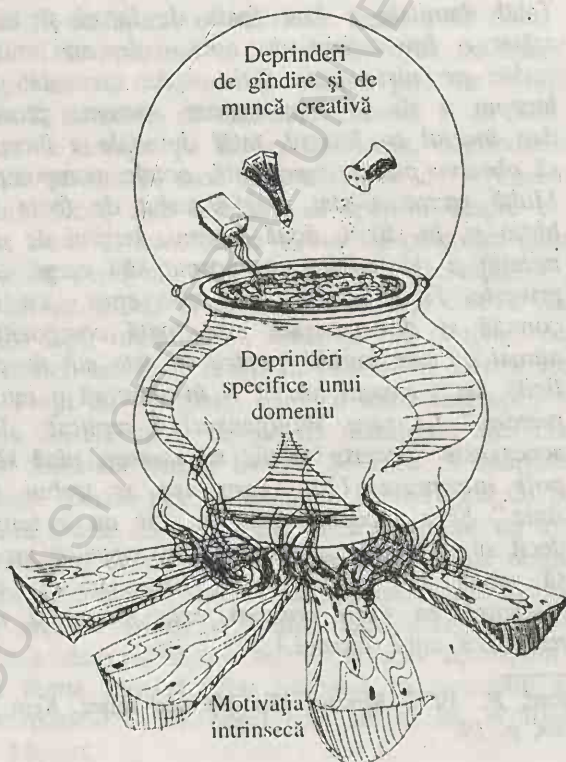


Figura 4

A doua componentă: gîndirea creativă și deprinderile de lucru

Există anumite stiluri de lucru, stiluri de gîndire și trăsături de personalitate care le dau posibilitatea oamenilor de a-și folosi deprinderile dintr-un domeniu în mod diferit. Acestea sînt condimentele care dau supei arome noi și deosebite. Se pare că unele facultăți de gîndire sînt înnăscute. Dar există alte aspecte ale gîndirii creative - așa cum sînt stilurile de lucru - care pot fi ameliorate prin educație și prin experiență.

Dacă nu și-ar fi folosit propriul stil de lucru și de gîndire, Margaret ar fi putut să realizeze un referat scris cu totul lipsit de creativitate despre Declarația de independență. Dar Margaret s-a gîndit să facă ceva ieșit din comun. Ea a generat cu totul deliberat o serie de idei, înainte de a se fixa asupra uneia. Cînd s-a împotmolit, a abandonat puțin problema. Și apoi și-a dezvoltat o strategie de a scoate la lumină ceva interesant.

Un stil de lucru creativ este marcat de:

- dăruirea de a face lucrurile bine;
- capacitatea de concentrare a eforturilor și a atenției pe perioade lungi de timp;
- capacitatea de a abandona ideile neproductive și de a lăsa temporar deoparte problemele mai dificile;
- tenacitatea în fața dificultăților;
- dorința de a munci cu perseverență.

Cuvîntul *măiestrie* este poate cel care surprinde cel mai bine aceste atitudini. Majoritatea oamenilor care desfășoară o activitate creativă consecventă dau o atenție deosebită calității

muncii lor, pentru că au un simț de mândrie personală relativ la ceea ce produc. După marele succes al romanului său *Lu-mea după Garp*, pentru John Irving poate că ar fi fost tentant să considere că nu mai era necesar să muncească atât de mult. Dar el continuă să creadă că este necesară o muncă trudnică pentru a deveni un scriitor din ce în ce mai bun.

Întotdeauna am avut sentimentul că am fost ucenic într-un meșteșug și într-o tradiție, că mi-am învățat meseria. Singurul lucru care s-a schimbat pentru mine a fost acela că, atunci când am început să scriu *Regulile Casei Cidru-lui* (publicat în 1985), am simțit același lucru, dar mult mai puternic. Din toată analiza care se face în jurul romanelor, în jurul scrierii de literatură, cred că singura parte a operei pe care scriitorul o poate ameliora în mod conștient este meșteșugul, aspectul tehnic. Nu este vorba decît despre meșteșugul narațiunii, despre tehnica unei caracterizări, despre mecanismul scriiturii. Cred că este foarte important să rămî-nem la viziunea mai curînd modestă că există un meșteșug al scrierii, pe care îl învățăm în-totdeauna, că există mereu ceva ce poți învăța să faci mai bine.

Sînt din ce în ce mai conștient de felul în care se face o carte. Cărțile se fac la fel ca și ca-sele: cu atenție, dacă vrem să fie bune. O po-vestire bună este mecanică, din acest punct de vedere. Nu poți fi, pur și simplu, arhitect și să înmînezi planurile oricărui antreprenor. Dacă scrii un roman, atunci tu ești arhitectul, tu ești constructorul. Tu ești instalatorul, electricianul, tu pui acoperișul, tu faci toate aceste lucruri.

Iată câteva dintre stilurile de gândire observate adesea la adulții și la copiii creativi:

● *„Spargerea tiparelor”*: renunțarea la vechile modele de a gândi un lucru. Margaret a încercat să facă aceasta în mod conștient, dându-și seama că majoritatea ideilor care i-au trecut prin minte mai fuseseră folosite în clasă.

● *Înțelegerea complexităților*: conștientizarea faptului că majoritatea lucrurilor nu sînt simple!

● *Deschiderea față de noi opțiuni* pe o perioadă cît mai lungă de timp: Margaret ar fi putut să se mulțumească doar cu una dintre primele cinci idei care i-au venit în minte, dar a hotărît să lase puțin lucrurile în voia lor pînă să ia decizia finală. Bineînțeles, aceasta înseamnă să începeți proiectul cu mult timp înainte ca să vă puteți permite acest lux.

● *Suspendarea judecății*: generarea cît mai multor idei, fără a le evalua pe loc. Aceasta este cheia „brainstorming”-ului. Ideea este să se evite înăbușirea unei idei potențial bune, care la prima vedere poate să pară ciudată.

● *Gîndirea deschisă*: încercarea de a găsi cît mai multe relații între diverse idei. Probabil că Margaret a făcut acest lucru cînd urmărirea repetițiile echipei de teatru a clasei și s-a gîndit imediat să îmbrace un costum de epocă.

● *Memoria precisă*: cu cît vă puteți aminti mai multe lucruri, cu atît mai multe „ingrediente” aveți pentru supă.

● **Spargerea „scenariilor”:** renunțarea la obiceiurile tocite de vreme.

● **Percepția inedită:** încercarea de a vedea lucrurile altfel de cum le vedeți în mod normal, dumneavoastră sau alții.

● **Folosirea trucurilor** sau a indiciilor care vă pot ajuta să vă gândiți la idei noi; de exemplu: „Faceți bizarul să pară familiar și familiarul bizar”; „Jucați-vă cu ideile”; „Cercetați paradoxurile”.

Unele persoane sînt în mod natural mai înclinate spre gîndirea creativă. Trăsăturile-cheie ale persoanelor cu niveluri înalte de creativitate sînt: (1) autodisciplinarea în raport cu munca; (2) perseverența, chiar și în caz de frustrare; (3) independența; (4) tolerarea situațiilor neclare; (5) nonconformismul în raport cu stereotipurile societății; (6) capacitatea de a aștepta recompensa; (7) motivarea proprie pentru o muncă de calitate; (8) dispoziția de asumare a riscurilor. Dacă aceste trăsături de personalitate nu apar în mod natural, ele pot fi dezvoltate în copilărie și chiar la maturitate.

A treia componentă: motivația intrinsecă

De unde vine căldura care ajută la gătirea supei? Care este energia ce pune în mișcare, pînă la urmă, activitatea creativă? Motivația intrinsecă este a treia componentă a creativității. Dorința de a face ceva de dragul de a-l face, pentru că este interesant, îți dă satisfacții și este provocator. După cum se vede în figura 4, motivația intrinsecă poate fi comparată cu focul de sub oală: cu cît este flacăra mai mare, cu atît supa va fi mai bine gătită. Dacă în oală sînt ingredientele principale - deprinderile specifice domeniului - și o combinație bună de condimente - gîndirea creativă și deprinderile de lucru, atunci un foc potrivit va desăvîrși amestecul.

Motivația intrinsecă poate fi și ea, într-o anumită măsură, înăscută. Dar acest element depinde foarte mult și de mediul social. Acest element - motivația de a fi creativ - a fost atât de mult neglijat, încât l-am putea numi veriga ce lipsește creativității. Aceasta este componenta care poate fi folosită cel mai eficient pentru a stimula creativitatea copiilor.

Capitolul 4

MOTIVAȚIA DE A FI CREATIV

Spiritul creativ se manifestă în toată plenitudinea când oamenii sînt motivați în primul rînd de interesul, de bucuria, de satisfacția și de provocarea activității respective și nu de presiuni externe. Acest lucru se numește principiul motivației intrinseci în creativitate.

Motivația intrinsecă are trei aspecte principale: pasiunea (chiar obsesia), dăruirea - o combinație între muncă și joacă - și concentrarea asupra activității înseși.

Provocarea fundamentală pentru adulții care doresc să sprijine creativitatea copiilor constă în a-i ajuta să-și descopere „intersecția creativității” - domeniul în care se suprapun talentele, deprinderile și interesele copiilor.

ORICE ACȚIUNE REUȘITĂ ESTE ÎNSOȚITĂ DE O DESFĂTARE, CARE TE ÎNDEAMNĂ SĂ O REALIZEZI. NU-MI PLAC OAMENII CARE SE LAUDĂ CĂ TRUDESC. DACĂ PENTRU EI MUNCA ESTE TRUDĂ, ATUNCI AR FI MAI BINE SĂ FACĂ ALTCEVA. DESFĂTAREA PE CARE ȚI-O DĂ MUNCA ARATĂ CĂ ACEA MUNCĂ MI SE POTRIVEȘTE, IAR SINCERITATEA BUCURIEI PE CARE O RESIMT, NATHANIEL, ESTE CEA MAI IMPORTANTĂ CĂLĂUZĂ A VIEȚII MELE¹.

André Gide

Unii copii sînt destul de norocoși, ca Nathaniel, să aibă în preajmă un adult care să-i îndemne să-și caute, înainte de toate, propria motivație interioară cînd încearcă să hotărască ce vor face în viață. Această motivație este cea care îi va conduce către un tip de activitate în care creativitatea lor să se manifeste la cotele cele mai înalte. Gide își îndeamnă lectorul să folosească drept fir roșu desfătarea. Aceeași tendință a avut-o și fizicianul Robert Oppenheimer scriindu-i fratelui său, Frank, atunci cînd, la treisprezece ani, acesta spunea că vrea să studieze științele:

Încearcă să înțelegi cu adevărat, pentru propria ta satisfacție, complet și bine, cele cîteva aspecte care te interesează cel mai mult; pentru că numai atunci cînd ai învățat să faci acest

¹Gide, A., 1949, *The fruits of the earth*, New York: Knopf, p. 33.

*lucru, atunci cînd ți-ai dat seama cît de greu și de plin de satisfacții este, ai să poți să apreciezi la adevărata lor valoare teoriile mai spectaculoase, cum sînt relativitatea și mecanismele biologice.*²

Atît Gide, cît și Oppenheimer vorbesc despre acel gen de pasiune pe care l-am întîlnit la Pablo Casals și la Isaac Asimov. Pasiunea este acea motivație intrinsecă de a face un lucru de dragul de a-l face, este motivația de a-ți asuma realizarea unei activități pentru că este interesantă, plăcută, plină de satisfacții sau provocatoare. Pe de altă parte, motivația extrinsecă vine din afară. Oamenii sînt motivați extrinsec atunci cînd fac ceva pentru a-și atinge un scop ce nu face parte din activitatea însăși - de exemplu, pentru a cîștiga bani, pentru a cucerii un premiu, pentru a fi recunoscuți, pentru a evita o pedeapsă, pentru a respecta un termen, pentru a împlini ordinele altcuiva sau pentru a căpăta o evaluare satisfăcătoare.

Motivația intrinsecă a unei persoane poate să varieze puternic de la o sarcină la alta, depinzînd de cît de interesantă este activitatea respectivă pentru acea persoană, dar și de contextul social. De exemplu, un băiat cu aptitudini pentru matematică s-ar putea să nu manifeste nici un interes pentru rezolvarea problemelor de matematică pe care profesorul i le dă ca temă în fiecare zi. Dar s-ar putea să petreacă ore în șir făcînd cu plăcere aceleași calcule, ca statistici sportive.

Acesta este un aspect important: nu există „activități intrinsec interesante.” O activitate poate fi în mod intrinsec interesantă pentru o anumită persoană, la un anumit moment în timp.

Dacă părinții și profesorii pot înțelege și aplica *principiul motivației intrinseci în creativitate*, atunci vor avea un avan-

²Bernstein, J., 1987, *The life it brings* - I, *The New Yorker*, January 26, p. 35.

taj important în încurajarea creativității copiilor. Oamenii își manifestă creativitatea la nivelul cel mai înalt când se simt motivați în primul rând de interesul, plăcerea, provocarea și satisfacția pe care le oferă munca în sine și nu la presiuni externe.

CE ESTE MOTIVAȚIA INTRINSECĂ?

Deși interesul reprezintă cel mai important semn distinctiv al motivației intrinseci, un altul este *competența*. Copiii vor căuta, cu mai multă tenacitate și bucurie, acele activități care le dau sentimentul că stăpînesc ei înșiși un lucru. Și când copiilor li se spune sau li se arată că s-au descurcat bine în rezolvarea unei sarcini dificile, motivația lor intrinsecă sporește³.

Un alt aspect important al motivației intrinseci este *autodeterminarea*⁴, sau simțămîntul că faci ceva pentru că ai propriile motive de a-l face și nu pe ale altora. Copiii nu au nevoie să simtă numai că au reușit în ceea ce au întreprins, dar și că alegerea le-a aparținut.

Iată un exemplu interesant despre felul în care se aplică principiul autodeterminării. Într-un experiment recent⁵, studenți de la colegiu au lucrat cu un puzzle Soma - este vorba despre un puzzle cu blocuri de lemn tridimensionale, pe care studenții îl găsesc distractiv și interesant. Toți studenții au lucrat individual. Jumătate au fost lăsați să-și aleagă trei dintre cele șase figuri pe care urmau să le compună

³Harter, S., 1978, *Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model*, Human Development 21, pp. 34-64.

⁴Deci, E.L., Ryan, R.M., 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press.

⁵Zuckerman, M. ș.a., 1978, *On the importance of self-determination for intrinsically motivated behaviour*, Personality and Social Psychology Bulletin 4, pp. 443-446.

și li s-a permis să-și folosească cele treizeci de minute alocate așa cum credeau ei de cuviință. Celelalte jumătăți din grupul de studenți li s-a spus care erau cele trei figuri pe care trebuiau să le compună și timpii acordați pentru fiecare. Altfel spus, studenții din primul subgrup se bucurau de o autodeterminare foarte mare. Comparativ cu ei, cei din al doilea subgrup erau foarte constrânși.

La sfârșitul primei perioade de compunere a figurilor, fiecare student a fost lăsat singur în laborator un timp, spunându-i-se să facă ce dorea. Studenții din subgrupul „cu autodeterminare” au petrecut mult mai mult din timpul lor liber compunând în continuare figuri, față de studenții din celălalt grup. De asemenea, când au fost întrebați dacă s-ar întoarce în laborator să mai facă și alte figuri, studenții „cu autodeterminare” au fost mult mai dispuși să o facă. Pe scurt, ei erau motivați intrinsec mult mai puternic pentru efectuarea activității, după ce li se dăduse dreptul de a alege cum să-și desfășoare activitatea.

CUM SE DEPISTEAZĂ MOTIVAȚIA INTRINSECĂ?

Cum puteți ști dacă sînteți motivat intrinsec să faceți ceva? Cum simțiți motivația intrinsecă? Ce spune și ce face o persoană care are o motivație intrinsecă? Și cum se poate descoperi motivația intrinsecă a copiilor?

Interviul meu cu romancierul John Irving răspunde la multe dintre aceste chestiuni. Să considerăm, de exemplu, răspunsul lui Irving, atunci când l-am întrebat de ce scrie:

Elementul nemărturisit este pasiunea. Motivul pentru care pot să muncesc așa de mult când scriu este acela că nu-l consider o muncă. Sau, cum am spus mai înainte, munca este, pentru mine, o plăcere. Muncesc și am muncit întot-

deauna obsesiv. Nu pot să scriu patru-cinci ore și apoi să dau cartea la o parte. Mă trezesc în toiul nopții și mă apuc de scris.

Acest tip de pasiune, resimțită deseori ca o obsesie, re-vine și în descrierea pe care o face Irving altor scriitori de marcă pe care i-a cunoscut:

Ciudat pentru mine, ca profesor, este faptul că după zece sau cincisprezece ani, cei câțiva foști elevi care au reușit ca scriitori nu sînt neapărat cei care m-au impresionat ca fiind cei mai talentați. Dar sînt cei care aveau cea mai bună „sămînță”. Și erau obsedați; aveau în cap ceva ce doreau să facă.

Interesant, remarca lui Irving se regăsește și la fizicianul Arthur Schawlow, laureat al Premiului Nobel, care folosește aproape aceleași cuvinte ca și Irving pentru descrierea oamenilor de știință creativi:

Este important să muncești cu drag. Oamenii de știință care se bucură de reușită nu sînt cei mai talentați, ci aceia mînați de curiozitate. Cei care trebuie să știe care este răspunsul.⁶

Deci o fațetă a motivației intrinseci, așa cum o simțim, este pasiunea, uneori luînd chiar forma unei obsesii.

O parte a acestei pasiuni pare a fi devotamentul absolut de a munci cu perseverență. Irving obiectează la afirmația că unii oameni sînt „scriitori înnașcuți” și că nu au trebuit niciodată să asude:

⁶Arthur Schawlow, *Going for the gaps*, interviu în *The Stanford Magazine*, Fall 1982, p. 42.

Așa-numitul scriitor înăscut nu va face față. Într-un fel, singurul mijloc de a asigura terminarea lucrărilor este munca de șapte-opt ore pe zi, timp de doi-trei ani de zile, și strădania de a progresa continuu.

Deci devotamentul, care combină efortul, autodisciplinarea și perseverența, este o a doua fațetă care indică prezența motivației intrinseci.

Dar este un simțămînt plăcut să fii motivat intrinsec? Simți mai degrabă că muncești sau că te joci?

Și una, și alta. Întotdeauna și una, și alta. Și cu cît devin un scriitor mai bun, cu atît simt mai puternic faptul că mă joc și muncesc în același timp. Este o adevărată aventură să fii în stare să faci ce dorești cu viața ta. Întotdeauna, scrisul mă aduce într-o stare de epuizare, făcîndu-mă fericit și dîndu-mi un sens. În unele zile simt mai curînd jocul, iar acest aspect ludic pe care îl conține este cel mai bun din cîte se pot imagina; alteori te concentrezi mai puternic asupra acelui aspect pe care alții l-ar identifica drept partea serioasă. Dar totul este și seriozitate, și joacă.

Deci a treia fațetă a motivației intrinseci, ca simțămînt, este această combinație între muncă și joacă.

Motivația intrinsecă este marcată de concentrarea asupra activității înseși și nu asupra altor factori. L-am întrebat pe Irving dacă, atunci cînd lucrează la o carte, își face griji în privința succesului financiar:

Nu, nu, oh, nu. Nu poți, nu poți! Știu că unii își fac astfel de griji, dar este un adevărat dezastru. Cartea... aici apare obsesia. Cînd scrii, singurul lucru la care te gîndești este cartea.

Deci aceasta este o alta caracteristică după care se recunoaște existența motivației intrinseci: *concentrarea asupra activității înseși*, excluzând alte griji neesențiale.

CUM ACȚIONEAZĂ MOTIVAȚIA ASUPRA CREATIVITĂȚII?

Se știe că autodeterminarea - posibilitatea de a face alegeri în legătură cu o sarcină - determină o motivație puternică. Dar autodeterminarea duce și la sporirea creativității? Acum câțiva ani am realizat un experiment⁷ împreună cu un student, experiment care oferă răspunsuri interesante la această problemă. Am lucrat cu copii de la creșă, dându-le zece cutii de plastic, fiecare conținând alt tip de material pentru colaje (cum ar fi triunghiuri de hârtie purpurie sau panglici roșii, împletite), și le-am cerut să realizeze un desen lipind materialele pe un carton, oricum le-ar fi trecut prin cap.

La jumătate din grupul de copii li s-a cerut să-și aleagă singuri cinci cutii din cele zece și să le folosească la realizarea colajelor. După ce au făcut alegerea, celelalte cinci cutii rămase au fost luate din fața lor. Pentru ceilalți copii, am extras noi cinci cutii și le-am spus: „Acestea sînt materialele pe care le-am ales pentru colajele voastre.” Apoi am dat deoparte restul de cinci cutii.

Toți copiii au avut în jur de zece minute pentru realizarea colajelor, deși nu am menționat nimic despre limita de timp la început. După circa nouă minute, i-am rugat pe copii să încerce să se apropie de sfîrșit.

Creativitatea manifestată de copii în realizareă celor douăzeci și opt de colaje a fost evaluată, în mod indepen-

⁷Amabile, T.M., Gitomer, J., 1984, *Children's artistic creativity: Effects of choice in task materials*, în *Personality and Social Psychology Bulletin* 10, pp. 209-215.

dent, de opt artiști. Când am analizat scorurile, colajele realizate de copiii care și-au ales singuri materialele s-au dovedit a fi la un nivel semnificativ mai înalt decât cele înregistrate de copiii care nu au avut de ales.

După două săptămîni, am lăsat pe o masă din clasă ce mai rămăsese din materialele pentru colaje. S-au înregistrat timpii petrecuți de fiecare copil lucrînd cu aceste materiale și s-a dovedit că cei care își aleseseră singuri materialele au petrecut cu 50% mai mult jucîndu-se cu ele în timpul liber decât ceilalți. Altfel spus, acești copii aveau un nivel mai înalt de motivație intrinsecă în raport cu materialele respective, chiar și la două săptămîni după experiment.

Putem să determinăm pe cineva să se raporteze intrinsec sau extrinsec la munca sa și, ca urmare, să-i influențăm creativitatea? Răspunsul este da.

Un studiu pe care l-am coordonat acum cîțiva ani⁸ a condus la rezultate remarcabile. Împreună cu asistenții mei, am recrutat o serie de scriitori, folosind anunțuri de tipul: „Scriitori! Avem nevoie de dumneavoastră pentru un studiu psihologic asupra motivelor oamenilor de a scrie.” În medie, în ciuda altor obligații ca studenți sau angajați, cei care au răspuns la anunțul nostru își petreceau cam șase ore și jumătate pe săptămîină scriind poezie, proză sau teatru.

Ideea centrală a acestui studiu a fost ca scriitorii să se concentreze fie asupra motivelor intrinseci, fie asupra celor extrinseci și apoi să scrie ceva pentru noi. Ne așteptam ca aceia care se concentrau asupra motivelor extrinseci să fie mai puțin creativi.

Fiecare scriitor a completat un chestionar referitor la „motivele scrisului”. Unii au primit un chestionar care avea în vedere numai motivele intrinseci, iar alții un chestionar

⁸Amabile, T.M., 1985, *Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers*, în *Journal of Personality and Social Psychology* 48, pp. 393-399.

ce avea în vedere motivele extrinseci. Apoi, toți au scris un scurt poem avînd ca temă „Rîsul”.

Motivele intrinseci au fost:

- Vă face mare plăcere să citiți un fragment bun pe care l-ați scris.
- Savurați momentele de autoexprimare.
- Obțineți percepții noi prin scrisul dumneavoastră.
- Găsiți o satisfacție în a vă exprima clar și elocvent.
- Sînteți relaxat cînd scrieți.
- Vă place să vă jucați cu cuvintele.
- Vă place să vă lăsați antrenat de ideile, personajele, evenimentele și imaginile despre care scrieți.

Motivele extrinseci au fost:

- Realizați faptul că, datorită apariției a zeci de reviste noi în fiecare an, piața pentru scriitorii liber profesioniști este în continuă creștere.
- Doriți ca profesorii dumneavoastră de artă literară să fie impresionați favorabil de talentul pe care îl aveți la scris.
- Ați auzit despre situații în care un best-seller - roman sau volum de poezii - i-a asigurat autorului bunăstarea.
- Savurați momentul în care opera dumneavoastră capătă recunoașterea publicului cititor.
- Cunoașteți faptul că aptitudinile pentru scris constituie un criteriu important pentru admiterea la un curs postuniversitar.
- Părinții și profesorii v-au încurajat să vă apucați de scris.

După finalizarea studiului, am rugat câțiva poeți să evalueze poemele despre „Rîs”. Rezultatele au fost de-a dreptul senzaționale. Scriitorii din grupul cu motivație intrinsecă au scris poeme apreciate ca fiind mult mai creative decît ale celor din grupul cu motivație extrinsecă.

Aș dori să clarific faptul că acest efect a fost temporar. Dar nu este cu nimic mai puțin impresionant. Dacă o manipulare atît de scurtă și de subtilă a avut un impact atît de semnificativ asupra creativității unor oameni puternic motivați, atunci gîndiți-vă la efectele potențiale ale mesajelor „extrinseci” pe care le primim în fiecare zi în clasă, la serviciu sau acasă.

DE CE INFLUENȚEAZĂ MOTIVAȚIA CREATIVITATEA?

Imaginați-vă o sarcină sau o activitate ca pe un labirint prin care trebuie să treceți (figura 5). Să spunem, pentru a simplifica lucrurile, că labirintul nu are decît o singură intrare. Să presupunem și că există o cale bătută, foarte directă și familiară pentru ieșirea din labirint - o linie dreaptă pe care ați urmat-o de sute de ori și pe care ați putea să mergeți și cu ochii închiși. Aceasta este modalitatea în care ați abordat întotdeauna o sarcină, nu numai dumneavoastră, ci și alții. Urmînd această cale, ați ieșit din labirint - adică ați îndeplinit cerința esențială a sarcinii. Altfel spus, ați găsit o soluție potrivită. Dar și lipsită de creativitate.

Desigur că există și alte ieșiri din labirint, iar aceste puncte finale s-ar putea, foarte bine, să fie creative, elegante și stimulatoare.

Problema este că nu se poate ajunge la nici una dintre aceste ieșiri dacă se merge pe calea dreaptă, familiară; este necesară o deviere, o explorare. Mai mult, există și riscul de a vă împotmoli într-o fundătură; va trebui să fiți destul de flexibil pentru a da înapoi și a încerca altfel.

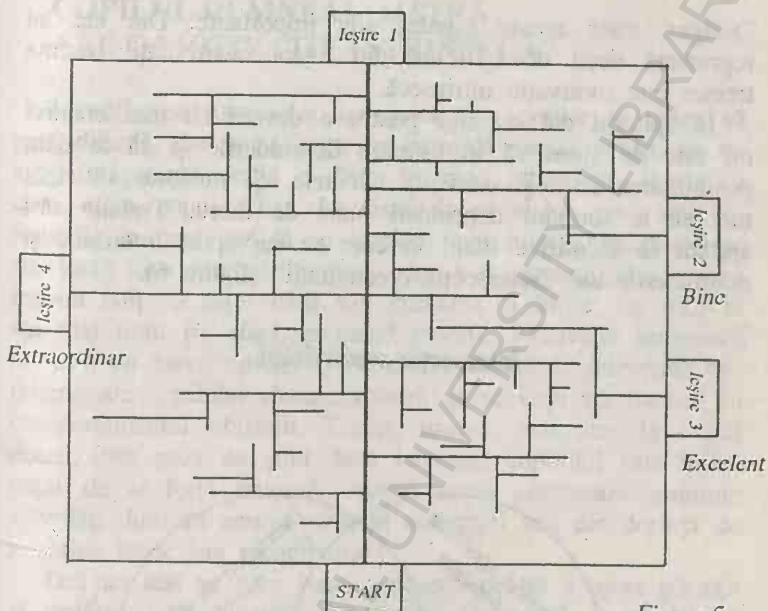


Figura 5

Dacă aveți o motivație extrinsecă ce nu face parte din sarcina propriu-zisă (cum ar fi promisiunea unei recompense la sfârșitul drumului), atunci lucrul cel mai rezonabil pe care îl aveți de făcut este să o apucați pe calea cea mai simplă și cea mai sigură - să urmați rutina, drumul bătătorit. Dar dacă sînteți motivat intrinsec, atunci labirintul vă încîntă, doriți să-l explorați și veți fi capabili să explorați fundăturile cu calm. Numai atunci veți avea șansa de a descoperi o ieșire nouă și, posibil, creatoare.

INTERSECȚIA CREATIVITĂȚII

În cultura noastră se acordă o atenție deosebită inteligenței, talentului, deprinderilor și perseverenței în muncă.

Desigur, toate aceste aspecte sînt importante. Dar ele nu reprezintă decît două treimi din rețeta creativității; ultima treime este motivație intrinsecă.

În ajutorul dat copiilor pentru a deveni cît mai creativi nu este de ajuns să le formăm deprinderile și să le dăm posibilitatea de a-și dezvolta talentele. Și nu este suficient nici să le formăm deprinderi bune de lucru. Trebuie să-i ajutăm să identifice locul în care se suprapun *interesele* și *deprinderile* lor: „intersecția creativității” (figura 6).

Intersecția creativității

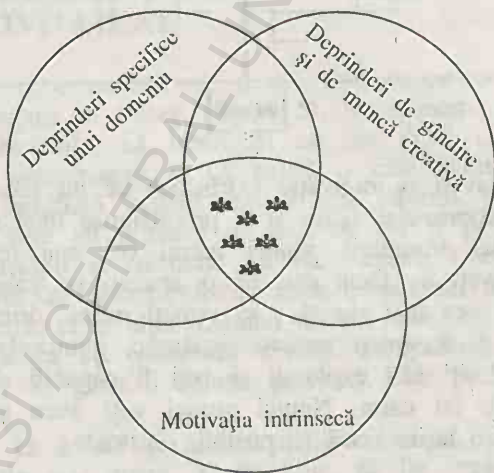


Figura 6

În această zonă, aptitudinile specifice ale copilului și deprinderile sale de gîndire creativă se suprapun cu interesele intrinseci. Combinația este foarte eficientă, pentru că aici este cel mai probabil să se manifeste creativitatea copilului.

COPILUL DUMNEAVOASTRĂ ARE O MOTIVAȚIE INTRINSECĂ?

Identificarea intereselor intrinseci ale copiilor ar putea să pară dificilă, dar acest lucru se întâmplă numai pentru că nu aveți obișnuința de a o face în mod structurat. Priviți-vă doar, atent, copiii. Când sînt lăsați de capul lor, care sînt activitățile în care par să se implice mai mult? Unii copii ar sta toată ziua cîntînd la pian; alții s-ar ghemui mai curînd într-un colț cu niște cărți sau creioane și hîrtie; iar alții ar sta mai mult pe afară, prinzînd insecte. Motivația intrinsecă nu este un lucru misterios; ea este evidentă în interesele cotidiene ale copilului dumneavoastră și se exprimă natural în comportamentul obișnuit. Totuși, uneori, mai ales la copiii dotați, este greu de știut dacă interesul copilului este influențat de o forță externă. Acești copii efectuează anumite activități dintr-un anume simț al obligației sau din dorința de a obține laude sau recompense?

Iată un test pe care l-am conceput pentru a ajuta părinții și profesorii să identifice motivația intrinsecă și extrinsecă la copii. Îl puteți folosi în cîteva moduri diferite. O primă modalitate ar fi să stați și să ascultați ce are de spus copilul despre o activitate dată și să vedeți dacă afirmațiile respective se regăsesc mai curînd în lista intereselor intrinseci sau a celor extrinseci. O a doua modalitate ar fi să observați cu atenție copilul pe o perioadă de timp și apoi să încercați să hotărîți singur dacă răspunsul copilului ar fi „adevărat” sau „fals” la fiecare dintre punctele respective. O a treia modalitate, aplicabilă în cazul în care credeți că punctele respective ar putea fi înțelese de copil, ar fi să stați împreună cu el, să i le citiți pe fiecare în parte și să-l rugați să răspundă cîstit, cu „adevărat” sau „fals” la fiecare situație. În sfîrșit, copiii mai mari pot să citească și să răspundă singuri la punctele de pe listă. Bineînțeles, trebuie să le specificați faptul că nu există răspunsuri corecte sau greșite!

TESTUL DE MOTIVAȚIE I/E

Acest test include șaisprezece afirmații legate de motivația intrinsecă (marcate cu I) și șaisprezece legate de motivația extrinsecă (marcate cu E). Folosiți numele activității (cum ar fi, de exemplu, „dans”, sau „sculptură în lemn”, sau „scris”) în locul sintagmei „să faceți această activitate”. La fiecare afirmație trebuie să se răspundă prin „adevărat” sau „fals”. Dacă sînt mai multe răspunsuri „adevărat” la afirmațiile legate de motivația intrinsecă, atunci copilul este în primul rînd motivat intrinsec pentru activitatea respectivă. Dacă sînt mai multe răspunsuri „adevărat” la afirmațiile legate de motivația extrinsecă, atunci probabil că predomină acest tip de motivație.

- I ___ 1. I-am înnebunit pe părinții mei să-mi dea voie să fac (această activitate).
- E ___ 2. Îmi pasă mult de laudele pe care mi le aduc părinții și profesorii cînd fac (această activitate).
- I ___ 3. Cînd fac (această activitate), simt că învăț lucruri pe care îmi doresc mult să le știu.
- I ___ 4. Cînd pot să aleg între mai multe activități, aleg de obicei (această activitate).
- E ___ 5. Vreau ca părinții și profesorii mei să știe cît pot fi de priceput la (această activitate).
- I ___ 6. Fac (această activitate) pentru că, pur și simplu, îmi incită curiozitatea.

- E___ 7. Sper ca într-o zi să câștig mulți bani făcînd (această activitate).
- E___ 8. Îmi place cînd cineva mă urmărește făcînd (această activitate).
- I___ 9. Cu cît este mai provocatoare pentru mine, cu atît îmi place mai mult (această activitate).
- E___ 10. Fac (această activitate) pentru că părinții sau profesorii mi-au spus că am talent pentru așa ceva.
- I___ 11. Sînt încîntat să văd ce am realizat făcînd (această activitate).
- E___ 12. Fac (această activitate) mai ales pentru că mi-au cerut părinții sau profesorii.
- I___ 13. Îmi place să înțeleg singur lucrurile cînd fac (această activitate).
- E___ 14. Cînd fac (această activitate) mă gîndesc la ceea ce vor spune ceilalți cînd o voi termina.
- I___ 15. Pentru mine, (această activitate) este mai mult joacă decît muncă.
- I___ 16. Uneori, cînd fac (această activitate) uit de orice altceva.

- E___ 17. Cred că nu are rost să fac (această activitate) c nd nu  tie nimeni că o fac.
- I___ 18. Mă simt grozav c nd știu că fac bine (această activitate).
- E___ 19. Deseori, fac (această activitate) fără să am chef de ea.
- I___ 20. Când fac (această activitate), îmi place să hot r sc singur cum să o fac.
- E___ 21.  mi place c nd mă îndrumă cineva exact atunci când fac (această activitate).
- I___ 22. A  fi cu totul dezamăgit dacă nu a  mai putea să fac (această activitate).
- E___ 23. Fac (această activitate) pentru că al i oameni mi-au spus că mă pricep bine la asta.
- I___ 24. Mă distrează grozav (această activitate).
- E___ 25.  mi place cel mai mult (această activitate) atunci când o fac ușor.
- I___ 26. Uneori, când fac (această activitate), nu știu c nd trece timpul.
- E___ 27. Mă bucură faptul că mă descurc mai bine dec t ceilal i copii la (această activitate).

E___ 28. Dacă nu ar trebui să fac (această activitate), atunci n-aș face-o.

E___ 29. Sper ca într-o zi (această activitate) să mă facă celebru.

I___ 30. Descopăr lucruri noi despre mine cînd fac (această activitate).

E___ 31. Doresc din toată inima să obțin premii și cadouri pentru (această activitate).

I___ 32. (Această activitate) este importantă pentru mine.

Capitolul 5

CUM POATE FI DISTRUSĂ CREATIVITATEA COPIILOR

Motivația și creativitatea copiilor pot fi distruse prin folosirea greșită a evaluării, a recompensei și a competiției sau prin restrângerea exagerată a capacității de alegere.

Regulile la care funcția de control prevalează față de cea de informare pot să ucidă creativitatea.

Pasiunea nu este invulnerabilă. Chiar și copiii cu cele mai puternice motivații pot fi afectați serios de un mediu inhibitor și, ca urmare, creativitatea lor poate fi distrusă. Unde se pot întâlni astfel de medii? Sînt ele apanajul sistemelor școlare tradiționale rigide și demodate, al familiilor în care predomină autoritatea? Din păcate, astfel de contexte inflexibile și conservatoare nu sînt singurele cazuri nefericite. Chiar și aceia dintre noi care avem cele mai bune intenții putem instaura fără să vrem un climat dăunător disponibilității creative a copiilor noștri.

Problema este că, încercînd să ne ajutăm copiii să-și manifeste întregul potențial creativ, ajungem să-i constrîngem să învețe și să facă anumite lucruri nedorite. „Constrîngerea” nu înseamnă numai pedepse amenințătoare sau elaborarea unor reguli stricte; înseamnă și folosirea excesivă a recompenselor și accentuarea fără limite a laudelor.

După cum observa Albert Einstein în autobiografia sa, orice fel de constrîngere poate submina bucuria pură de a acumula noi cunoștințe și de a le folosi creativ:

Este o greșeală gravă să crezi că bucuria de a vedea și de a cerceta poate fi încurajată prin mijloace de constrîngere și prin inocularea unui simț al datoriei.¹

¹Einstein, A., 1949, *Autobiography*. În Schilpp, P. (ed.), *Albert Einstein: Philosopher-scientist*, Evanston, IL: Library of Living Philosophers, p 19.

Care sînt aceste „mijloace de constrîngere” care distrug motivația intrinsecă și creativitatea?

PATRU METODE DE DISTRUGERE A CREATIVITĂȚII COPIILOR

Evaluarea

Dintre toate impedimentele pentru activitatea creativă a unor oameni celebri, cel mai puternic și mai consecvent este reprezentat de grija excesivă pentru evaluare². Poeta Sylvia Plath a suferit un blocaj artistic sever în jurul vârstei de douăzeci de ani. În jurnalul său personal găsim propria ei explicație:

Redactorii, și editorii, și criticii, și toată lumea... doreau să fiu acceptată, să simt că opera mea este bună și bine primită. Ironic, această atitudine mă blochează, denaturînd munca mea apostolică, răsplătită prin ea însăși.³

Așteptarea evaluării poate submina creativitatea unui copil. Într-un experiment pe care l-am efectuat împreună cu câțiva colegi⁴, le-am cerut unor copii să facă un desen prin-

²Amabile, T.M., 1979, *Effects of external evaluation on artistic creativity*, *Journal of Personality and Social Psychology* 37, pp. 221-233

Amabile, T.M., Goldfarb, P., Brackfield, S.C., 1982, *Effects of social facilitation and evaluation on creativity* (nepublicat, Brandeis University, Waltham MA).

³Hughes, T., McCullough, F. (ed.), 1982, *The Journals of Sylvia Plath*, New York: Dial, p. 305.

⁴Berglas, S., Amabile, T.M., Handel, M., 1979, *An examination of the effects of verbal reinforcement on creativity* (prezentat la American Psychological Association, New York, September).

tr-o tehnică de împrăștiere a culorii și apoi un colaj. Jumătate din grupul de copii le-a făcut pe amîndouă, fără să fie întrerupți. Desenele celorlalți copii au fost evaluate, însă, înainte de începerea colajelor. Estimările ulterioare ale artiștilor au arătat că, în cazul copiilor care nu au fost evaluați, colajele au demonstrat mai multă creativitate. Se pare că simpla evaluare a desenelor i-a făcut pe acești copii să se aștepte și la o evaluare a colajelor, ceea ce a dus, în final, la scăderea creativității.

Ați putea crede că evaluarea desenelor a diminuat creativitatea copiilor prin aceea că i-a descurajat. Cine s-ar bucura să i se critice desenul? Dar desenele lor nu au fost criticate. Remarcile făcute au fost pozitive. Deci chiar și laudele îi fac pe copii mai puțin creativi, dacă aceste laude îi determină să se concentreze asupra felului în care le va fi evaluată munca. Alte experimente au arătat că pînă și sentimentul de a fi urmărit în timpul lucrului poate submina creativitatea, probabil din cauză că supravegherea îi face pe oameni să se simtă evaluați.

Recompensa

În cadrul societății sălășluiește credința în forța pozitivă a recompensei. Majoritatea oamenilor cred că recompensarea unui comportament va duce la ameliorarea acelui comportament. Dar nu este chiar așa. Există multe „prețuri ascunse”⁵ pe care le presupune recompensa. Unul este înăbușirea motivației intrinseci. Celălalt, care apare ca o consecință, este reducerea creativității. Două genii literare ne pot servi ca exemple pentru forța negativă a recompensei. Unul este T. S. Eliot, care a suferit o depresie gravă cînd a aflat că a obținut Premiul Nobel pentru literatură. La scurt timp după decernarea premiului, Eliot s-a întîlnit pe stradă cu un

⁵Lepper, M.R., Greene, D. (ed.), 1978, *The hidden costs of reward*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

prieten. Acesta i-a întins mîna, spunîndu-i: „Felicitări pentru premiu, bătrîne! Era și timpul, aș spune.” Morocănos, Eliot i-a răspuns: „Cam prea devreme, aș spune eu. Nobel-ul înseamnă că te îndrepti către propriile-ți funeralii. Nimeni nu a mai făcut nimic după ce l-a cîștigat”⁶. Cunoscînd și alți laureați ai Premiului Nobel, Eliot s-a convins că această uriașă recompensă a devenit cumva motivul lor de a exista, motivul de a scrie. Și aceasta, credea el, le-a înlăturat pe loc imboldul personal, motivația intrinsecă de a scrie.

Romancierul rus F.M. Dostoievski a fost paralizat în același fel de recompensă, în acest caz fiind vorba de un stimulent financiar pentru scrierea unui roman. Într-o scrisoare către un prieten, el se plîngea:

*Am lucrat și m-am simțit torturat. Știi ce înseamnă să compui? Nu, slavă Domnului, nu știi! Cred că nu ai scris niciodată din obligație, „la metru”, și nu ai trecut niciodată prin această tortură diabolică. Să primești în avans atîția bani de la Russky Viestnick...!*⁷

Interesant, cercetătorii au descoperit că, în cazul sarcinilor foarte directe (cum ar fi alegerea căii drepte și ușoare prin labirint), recompensa ajută la sporirea rapidității de a găsi rezultatul și a calității acestuia. Dar în cazul sarcinilor care presupun o intuiție adîncă și rezolvarea unor probleme complexe, recompensa stă în calea realizării acestora⁸.

⁶Simpson, E., 1982, *Eliot and friends*, New York Times Book Review, January 24, p. 11.

⁷Allen, W., 1948, *Writers on writing*, London: Phoenix House, p. 231.

⁸McGraw, K.O., 1978, *The detrimental effects of reward on performance: A literature review and prediction model*, în Lepper M.R., Greene, D. (ed.), *The hidden costs of reward*, Hillsdale, NJ Erlbaum.

De exemplu, un cercetător a propus unor studenți o problemă⁹ care implica folosirea unei lumânări, a unei cutii de piuneze și a unei cutii de chibrituri. Problema era ca fiecare student să fixeze lumânarea pe un ecran vertical. Acest lucru nu se putea realiza decât golind cutia de piuneze și fixînd-o, cu piuneze, pe ecran. Apoi, cutia putea fi folosită ca suport pentru lumînare. Evident, partea dificilă în rezolvarea sarcinii consta în sesizarea faptului că se putea folosi cutia nu numai pentru piuneze, ci și ca suport pentru lumînare. Acest lucru se numește *spargerea tiparelor*, adică renunțarea la modul obișnuit de a privi un anumit lucru.

Studenților din „grupul recompensat” li s-a spus că puteau câștiga pînă la douăzeci de dolari dacă rezolvau repede problema. Studenții din grupul de control, cărora nu li s-a oferit nici o recompensă, au rezolvat însă problema mult mai rapid decât aceia care au lucrat în vederea recompensei. Se pare că această concentrare asupra recompensei le-a îngreunat studenților „explorarea labirintului” și găsirea unei noi modalități de a privi materialele date.

Există și alte studii care au condus la rezultate asemănătoare. Într-unul din ele, studenților li s-a dat o serie de probleme de matematică, fiecare problemă - cu excepția ultimei - putînd fi rezolvată prin aplicarea aceleiași formule. Studenților care au fost plătiți pentru soluționarea corectă a problemelor le-a luat mult mai mult timp să găsească noua formulă decât studenților care nu au fost plătiți. Mai mult decât atât, studenții plătiți au făcut mai multe greșeli.

Sarcinile impuse de aceste teste au cerut toate rezolvarea unui gen de probleme complexe. Deși rezolvarea problemelor este un element al creativității, totuși nu este chiar același lucru. Care sînt atunci dovezile că recompensa a avut același efect negativ și asupra creativității?

⁹Glucksberg, S., 1962, *The influence of strength of drive on functional fixedness and perceptual recognition*, în *Journal of Experimental Psychology* 63, pp. 36-41.

Un cercetător a efectuat un experiment în care li se cerea unor copii de la școala primară să inventeze povești, plecând de la unele imagini, în vederea obținerii unei recompense. În acest studiu, recompensa consta în posibilitatea de a face fotografii. În cazul „grupului nerecompensat”, fotografierea a fost prezentată ca fiind o altă sarcină, pe lângă povestiri. În cazul „grupului recompensat”, însă, li s-a spus copiilor că puteau să facă fotografii numai dacă erau de acord, dinainte, să inventeze și poveștile. Mai târziu, învățătorii au evaluat, din punct de vedere creativ, povestirile copiilor. Povestirile spuse de copiii nerecompensați au fost considerate ca fiind semnificativ mai creative decât cele spuse de copiii recompensați. Într-un alt studiu, atât povestirile inventate, cât și colajele făcute de copii au fost mai puțin creative atunci când copiii au fost de acord să facă aceste activități numai pentru a căpăta o recompensă. În sfârșit, într-un studiu având ca subiecți elevi de liceu, cei care au lucrat în vederea unei recompense au scris povestiri mai puțin creative decât cei cărora nu li s-a promis nici o recompensă¹⁰.

Competiția

Problemele legate de evaluare nu au fost singurele aspecte care au înăbușit activitatea creativă a Sylviei Plath. Pe lângă aceasta, ea se afla într-o competiție acerbă cu alți scriitori, cum ar fi George Starbuck (G.S.) și Maxine Kumin (M.K.):

*Lucrurile de care am nevoie acum este să aud
că G.S. sau M.K. au câștigat premiul Yale și*

¹⁰Amabile, T.M., Hennessey, B.A., Grossman, B.S., 1986, *Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward*, în *Journal of Personality and Social Psychology* 50, pp. 14-23.

Kruglanski, A.W., Friedman, I., Zeevi, G., 1971, *The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance*, în *Journal of Personality* 39, pp. 606-617.

să-mi fie respinsă cartea pentru copii... Și acum eseul meu despre Withens nu va fi acceptat de PJHH, iar furia mea cu ochi verzi mă împiedică să lucrez.¹¹

Competiția este mai complexă decît evaluarea și decît recompensa luată separat, pentru că le conține pe amîndouă. Cel mai adesea, competiția apare atunci cînd oamenii simt că performanțele lor vor fi evaluate în raport cu performanțele altora și că cel mai bun va primi o recompensă. Este un fapt cotidian și, din păcate, poate înăbuși creativitatea.

Cu cîțiva ani în urmă, am invitat toate fetele între șapte și unsprezece ani în apartamentul meu la o „petrecere artistică”¹². Am dat două petreceri - jumătate din grupul de fetițe au fost invitate sîmbătă, iar cealaltă jumătate, duminică.

La petrecerea de sîmbătă, după ce m-am jucat cu fetițele, le-am arătat trei premii care aveau să fie cîștigate în cadrul unei tombole, la sfîrșitul petrecerii. Apoi le-am rugat să facă fiecare cîte un colaj pentru mine, ca să-l păstrez amintire.

Petrecerea de duminică a fost la fel cu cea de sîmbătă, cu excepția faptului că, înainte de realizarea colajelor, le-am spus fetelor că premiile aveau să fie acordate celor care urmau să facă cele mai bune colaje.

Mai tîrziu, cînd colajele au fost evaluate de artiști, s-a dovedit că acelea realizate de copiii veniți la petrecerea de sîmbătă și care nu s-au aflat în competiție au demonstrat o creativitate mult mai pronunțată decît cele realizate de copiii veniți la petrecerea de duminică. Figura 7 a și b prezintă colajele realizate în acest studiu. Colajele 9 și 20 din figura

¹¹Hughes, T., McCullough, F., (ed.), 1982, *The Journals of Sylvia Plath*, New York: Dial, p. 304.

¹²Amabile, T.M., 1982, *Children's artistic creativity: Detrimental effects of competition in a field setting*, *Personality and Social Psychology Bulletin* 8, pp. 537-578.

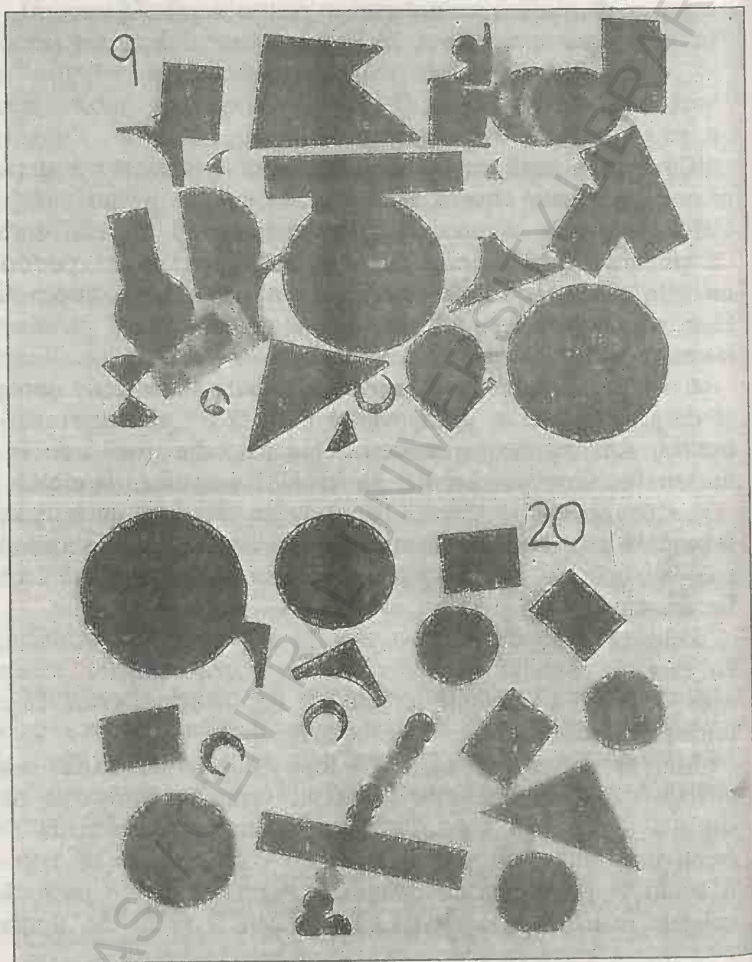


Figura 7 a

7a, ambele estimate ca fiind foarte creative, provin de la grupul de sîmbătă. Colajele 12 și 22 (figura 7b), ambele considerate ca fiind prea puțin creative, sînt ale grupului de duminică.

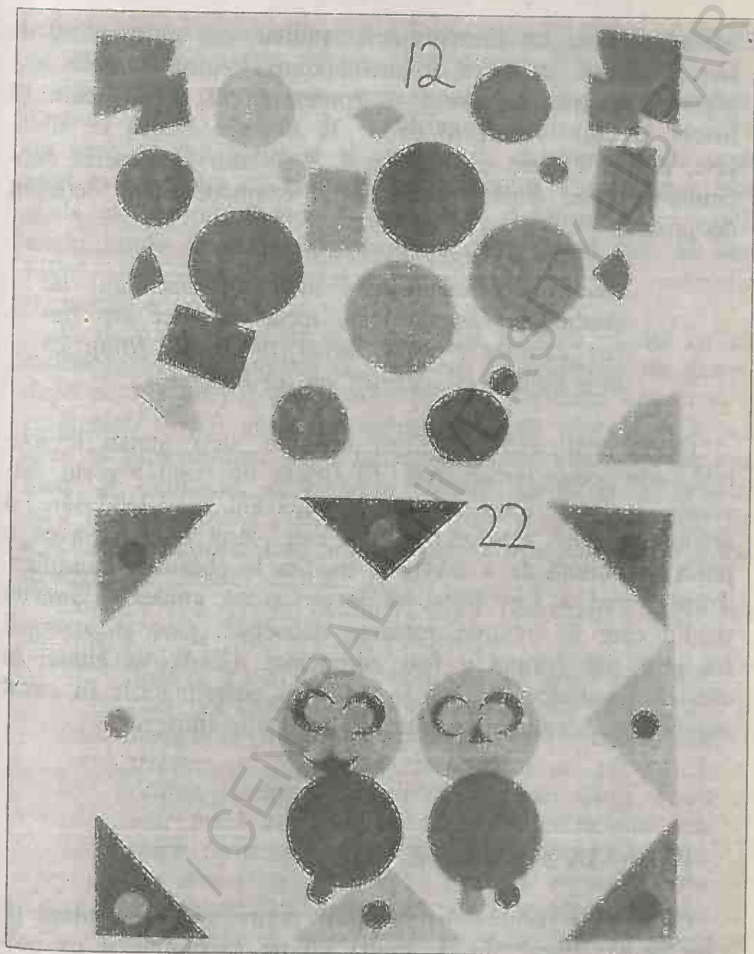


Figura 7 b

Restrângerea capacității de alegere

Albert Einstein credea cu tărie că învățarea și creativitatea nu pot fi cultivate cu forță. Și avea motive serioase să creadă acest lucru. Școala pe care a urmat-o în

München avea un caracter strict militar, cu o disciplină de fier și cerințe stresante de memorizare. Pentru Einstein, experiența aceasta, în care i se spunea ce să învețe, cum să învețe și cum să repete exact, la examene, ceea ce învățase, a fost extrem de dureroasă. Iată cum își descria simțămintele trăite după o perioadă de examene finale deosebit de proastă:

Această constrângere a avut un efect atât de descurajant asupra mea, încât, după ce am trecut examenul final, orice problemă științifică m-a umplut de dezgust un an întreg.¹³

Distrugerea creativității lui Einstein, deși numai temporară, este totuși remarcabilă. El fusese un copil a cărui fascinație în fața științei apăruse la cinci ani, când tatăl său i-a arătat o busolă. Fusese un copil care, lăsat în pace, avea o poftă nelimitată de a învăța și medita la chestiuni științifice. Totuși, când a fost forțat să învețe și să gândească într-un mediu care îi impunea restricții deosebite, pînă și interesul lui ieșit din comun a fost zdruncinat. Gîndiți-vă atunci la efectul devastator pe care îl pot avea constrîngerile în cazul copiilor cu niveluri obișnuite de motivație intrinsecă.

DILEMA SOCIALIZĂRII

Ce are de făcut atunci adultul? Instrumentele standard pe care ne-am bazat atât de multă vreme ca părinți și ca profesori - evaluarea, recompensa, competiția și restrîngerea capacității de alegere - pot, de fapt, să distrugă creativitatea. Trebuie să le abandonăm de tot? Și, dacă o facem, atunci

¹³Einstein, A., 1949, *Autobiography*. În Schilpp, P. (ed.), *Albert Einstein: Philosopher-scientist*, Evanston, IL: Library of Living Philosophers, p. 18.

cum vom reuși socializarea copiilor noștri și formarea lor ca oameni cumsecade, responsabili și supuși legii?

Răspunsul este acesta: trebuie să realizăm un echilibru. Trebuie să ne folosim de constrângeri pentru a da copiilor un simț al stabilității și al anticipării, dar nu atât de mult încât ei să simtă că singurul motiv pentru a face ceva este acela că trebuie. Putem și trebuie să stabilim unele reguli, unele limite în comportamentul copiilor. Totul este să stabilim aceste limite astfel încât să se păstreze motivația intrinsecă a copiilor.

O ilustrare elocventă a acestei idei ne este oferită de un studiu¹⁴ în care copiilor li s-a cerut să realizeze un desen, după ce li s-au dat instrucțiuni privind păstrarea ordinii și a curățeniei. Copiii au fost împărțiți în două grupuri și li s-a spus să picteze doar pe o bucată mică de hârtie, nu pe cea mare de dedesubt, să păstreze camera curată și în ordine; apoi li s-a cerut să spele și să șteargă pensulele înainte de a schimba culorile. Dar fiecărui grup i s-au comunicat aceste reguli în moduri diferite.

Copiii din grupul cărui i s-au prezentat limitele ca informații li s-a spus succint, prietenește:

Înainte de a începe, vreau să vă spun cum pictăm noi, pe aici. Știu că uneori este foarte distractiv să împrăștii vopselele peste tot, dar aici trebuie ca materialele și camera să rămână în ordine, pentru alți copii care le vor folosi. Foaia mai mică este cea pe care veți picta; cea mai mare formează cadrul, care nu trebuie murdărit. De asemenea, trebuie să păstrați vopselele nemestecate, deci pensulele vor fi curățate și uscate înainte de a schimba culorile. Știu că unora dintre voi nu le prea place să fie ordonați tot timpul, dar de data aceasta trebuie să fie.

¹⁴Koestner, R. ș.a., 1984, *Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity*, în *Journal of Personality* 52, pp. 233 - 248.

Copiilor din grupul de control li s-au impus aceleași restricții, dar într-un fel care sugera clar că se aflau sub controlul adulților:

Înainte de a începe, vreau să vă spun ce aveți de făcut. Există niște reguli în pictură. Trebuie să păstrați vopselele neamestecate. Aveți voie să pictați numai pe foaia asta mică, deci nu mînjiți foaia mare de dedesubt. Și trebuie să curățați și să uscați pensulele înainte de a schimba vopselele, ca să nu amestecați toate culorile. În general, aș vrea să fiți copii cuminți și să nu faceți o harababură cu vopselele.

Copiilor din grupul care a lucrat în condiții fără limitări li s-a dat, pur și simplu, sarcina, fără instrucțiuni asupra păstrării ordinii.

Rezultatele au fost remarcabile. Copiii care au lucrat sub control au dovedit, mai târziu, un interes intrinsec mult mai slab pentru pictură, în comparație cu ceilalți copii. Mai mult, copiii din acest grup au realizat desene mai puțin creative.

Deci diferența nu apare din cauza existenței limitărilor de acțiune sau regulilor impuse copiilor, ci datorită felului cum se impun acestea. Dacă se simt controlați, creativitatea și motivația copiilor vor avea de suferit. Pe de altă parte, dacă limitările sînt comunicate în așa fel încît copiii să considere că ei sînt cei care au ales să se comporte conform cerințelor adulților, efectele distructive asupra motivației și creativității vor fi minime.

Prin extensie, efectele distructive ale evaluării și ale recompensei ar putea să depindă doar de felul în care sînt prezentate aceste elemente. În loc să spuneți, pur și simplu: „Foarte bine” sau „Nu-i bine”, comunicați o informație, cum ar fi: „Te-ai chinuit mult să desenezi fețele, dar culorile sînt incredibil de vii.” În loc să spuneți: „Dacă iei 10

la matematică, ai să primești cinci dolari”, prezența recom-pensa ca un premiu după eveniment: „Mergem în seara asta la ce restaurant vrei tu să sărbătorim rezultatele tale de la școală.”

CUM POATE FI DISTRUSĂ CREATIVITATEA ACASĂ

Tînăra de douăzeci de ani aflată în fața mea plîngea. Ca îndrumător al ei, eram dator să o ajut să rezolve neorînduiala care apăruse în viața sa. De fapt, nu prea arăta a neorînduială pentru un observator indiferent. Urmase un program de studii pregătitoare în vederea unei specializări în medicină, unde făcuse multă chimie, biologie, fizică și analiză matematică. Obținuse media 3,7 pe o scară cu maximum 4,0 puncte. Se descurcase foarte bine la examenele orale de medicină. Dar acum, în fața termenului de admitere la Facultatea de Medicină, care se apropia, își dădea seama că, pur și simplu, nu putea să se prezinte. „Nu-mi place și gata”, mi-a spus. „Sigur, întotdeauna am fost aproape în fruntea clasei la cursurile acelea de științe. Dar nu m-au interesat niciodată prea mult. Erau pentru mine ca o obligație, ceva ce trebuia să fac..., ceva ce trebuia să fac numai pentru că puteam să fac! Și cred că și cu medicina s-ar întîmpla la fel. Știu că aș fi bună. Dar n-aș fi fericită.”

Vorbind cu ea, am înțeles că motivația inițială pentru urmarea cursurilor pregătitoare nu venise de la ea, ci de la părinții săi. Ei observaseră potențialul intelectual al acestei tinere, chiar de cînd era copil, și hotărîseră de mult timp să urmeze medicina și să lucreze în cercetare, în ochii lor aceasta fiind una dintre cele mai dificile și mai prestigioase cariere posibile.

Ceea ce i-ar fi plăcut ei, pe de altă parte, era cu totul altceva. Cîteva cursuri de psihologie și drept îi treziseră

interesul mai mult decît tot ce întîlnise pînă atunci. În următoarele cîteva luni, această tînără și-a convins părinții că psihologia și dreptul ar fi constituit domeniul cel mai potrivit pentru ea. S-a dovedit că a avut dreptate și acum este o juristă reputată, specializată în dreptul familiei.

Din dorința de a-i ajuta să se realizeze cît mai bine, mulți părinți își împing copiii (sau îi conving) să se îndrepte spre domenii față de care aceștia manifestă un interes scăzut. Rezultatul este că performanțele copiilor respectivi pot fi destul de bune, oricare ar fi standardele de evaluare - adică pot avea note foarte bune, pot cîștiga tot felul de distincții, pot fi admiși la școlile cele mai bune -, dar aceștia nu vor fi probabil fericiți și nu vor avea o activitate autentic creativă.

Problema, în esență, constă în faptul că mulți părinți nu încearcă să găsească domeniul în care apare „intersecția creativității” la copiii lor, problemă care devine cu atît mai gravă la copiii dotați, care obțin de obicei rezultate foarte bune în toate domeniile.

Mediul familial poate distruge creativitatea prin folosirea necorespunzătoare a celor patru „asasini ai creativității”: evaluarea, recompensa, competiția și restrîngerea capacității de alegere. Iată un scenariu care arată cum un cuplu de părinți bine intenționați, dorind să le ofere copiilor lor o experiență creativă, pot să le facă mai mult rău decît bine:

Tata: Copii, mama și cu mine avem în minte o chestie deosebită pentru duminica asta ploioasă. O să faceți cu toții figurine din lut după personajele lui Disney!

Mama: Așa e. Azi dimineață am cumpărat bucată asta de lut pentru modelaj și toate uneltele care vă trebuie. Am scos și figurinele voastre pe care le-am cumpărat la Disney World, anul trecut.

Susan: Hmm, nu prea am chef de asta.

Sharon: Nici eu.

Tata: Ia te uită! Ce-ar fi să vă dăm câte un dolar pentru fiecare figurină pe care o faceți?

Mama: Și încă unul pentru cel care face cea mai bună figurină!

Daniel: Foarte bine! Ia să vedem ... (îl ia pe Donald).

Sharon: Ei, stai puțin. Eu îl vreau pe Donald.

Susan: Și eu! Eu sînt cea mai mare!

Mama: Copii, știți că nu aveți voie să vă certați! O să închid ochii, o să amestec figurinele și o să dau fiecăruia câte una, fără să mă uit... OK, Susan o să-l ia pe Mickey, Sharon pe Goofy și Daniel pe Minnie. Nu-l are nimeni pe Donald.

Toți copiii: Ahhh...

Sharon: Tată, pot să-mi fac mai bine autopotretul?

Tata: Nu, este un concurs de figurine cu personajele lui Disney. Haide, unde ți-e spiritul de competiție?

Sharon: Bine, bine..., dar trebuie să stai aici și să te uiți la noi?

Mama: Copii, ne interesează ce faceți. Ia uitați-vă la Susan! Bravo ei, a luat-o înainte, hai-deți, trebuie s-o ajungeți din urmă!

Tata: Hei, Daniel, știi care sînt regulile impuse de mama... Nu lăsa lutul să se lipească de masă și curăță în jur înainte de a începe.

CUM SE POATE DISTRUGE CREATIVITATEA LA ȘCOALĂ

Prima dată cînd am auzit cuvîntul creativitate a fost cînd aveam șase ani și eram la grădiniță. Educatoarea venise acasă pentru discuția de sfîrșit de an cu părinții și nu era de mirare că eu trăgeam cu urechea din camera alăturată. Mi-o amintesc încă pe doamna Collier spunînd: „Cred că Teresa are un potențial remarcabil de creație artistică și care sper că va evolua cu timpul.”

Deși nu știam exact ce înseamnă creativitate, părea să fie ceva ce este bine să ai și eu eram încîntată că o aveam. Din păcate, desenele mele de la grădiniță au reprezentat punctul culminant al carierei mele artistice. Mă întreb deseori ce s-o fi întîmplat cu acea carieră promisă.

Există cel puțin două explicații posibile. Poate că doamna Collier nu avea dreptate; poate că nu aveam, de fapt, aptitudini speciale la desen. Pe de altă parte, cealaltă posibilitate este că aș fi avut astfel de aptitudini în fază incipientă, dar motivația mea intrinsecă a fost subminată de experiențele pe care le-am avut ulterior, la școală. Ideile doamnei Collier erau destul de progresiste pentru anul 1955. În tot cursul zilei copiii se jucau liber, avînd acces la tot felul de materiale artistice. Îmi aduc aminte că, aproape în fiecare zi, cînd începea joaca, mă duceam direct la șevalet sau la masa de modelat și îmi mai aduc aminte că păstram acest interes și acasă.

Dar în anul următor am intrat în clasa întîi la o școală parohială tradițională. Aici, în locul utilizării libere a materialelor artistice, experiența mea în acest domeniu s-a limitat

la o oră, și aceea în totalitate regizată, vinerea după-amiază. În fiecare săptămînă ni se cerea să efectuăm aceeași activitate. Călugărița ne dădea cîte o mică reproducere după una dintre capodoperele picturii - de exemplu, *Adorația Magilor*, de Leonardo da Vinci, sau *Eu și satul*, de Chagall. Era un exercițiu cu totul inhibitor, pe de o parte pentru că singurele materiale care ne erau puse la dispoziție erau cîteva coli de hîrtie și cîteva creioane și, pe de altă parte, pentru că dezvoltarea îndemînării artistice la majoritatea copiilor de clasa întîii făcea imposibilă orice redare cît de cît fidelă. (Nici măcar nu-mi puteam da seama cum să fac să încapă în pagină toți caii și toți îngerii aceia!)

În decursul anilor de școală, am mai auzit cuvîntul creativitate numai o dată. În mod inexplicabil, profesoara ne-a spus într-o vineri să ne luăm ustensilele și să facem ce dorim. Am început să desenez, cu fervoare, un mozaic abstract colorat, ca un prizonier care înfulecă pe nerăsuflăte după ani de zile în care a răbdad de foame. Sora, trecînd printre bănci, s-a oprit cîteva secunde, și-a aplecat capul spre mine și mi-a spus: „Cred că ești puțin cam prea creativă.”

Ceea ce înrăutățea lucrurile era faptul că ni se dădeau note pentru monstruozițiile pe care le realizam (cel puțin desenele mele, comparativ cu operele după care erau făcute, arătau ca niște monstruoziități). Era ca și cînd cineva ar fi încercat să încorporeze într-o singură experiență toți „asasinii” creativității. Din păcate, cînd povestesc aceste lucruri în conferințele despre creativitate, descopăr întotdeauna pe cîte cineva în public care a trecut printr-o experiență asemănătoare în școală.

Povestea mea poate reprezintă (sau poate că nu!) o situație extremă, dar „asasinii” creativității pot fi înțilniți și în școala tradițională, și în cea netradițională, chiar și astăzi, și chiar printre profesorii care doresc din tot sufletul să dezvolte creativitatea copiilor. Evaluarea apare cel mai pregnant și poate și în modul cel mai periculos, sub forma notelor. Ajunși în clasa a doua sau a treia, majoritatea copiilor se

gîndesc deja la mediile de la sfîrșitul trimestrului ca la un lucru deosebit de important. Dar, așa cum am văzut în experimentul cu desenele realizate prin împrăștierea culorii, pînă și formele mai subtile de evaluare pot produce reacții negative asupra creativității. Chiar dacă evaluarea profesorului este numai verbală și chiar dacă este pozitivă, copiii care se așteaptă la evaluări dese din partea profesorului ajung să fie mai puțin motivați și creativi.

În clasă, *recompensa* îmbracă multe aspecte. Este vorba de steluțe auri*, distincții, privilegii și recunoașterea publică a muncii (cum ar fi citirea în fața întregii clase a lucrării unui copil sau afișarea acesteia pe un panou). Cînd copiii ajung să simtă că aceste recompense reprezintă motivul principal pentru a face ceea ce fac, creativitatea lor este subminată.

Competiția apare deseori în clasă printr-o combinație de evaluare și de recompensă. Cea mai evidentă formă de competiție este concursul, la care este oferit un premiu pentru „cea mai bună” lucrare. Dar societatea noastră este una a competiției, iar copiii se compară unii cu alții și încearcă să concureze chiar, iar atunci cînd nu sînt puși de către profesori într-o situație de acest tip. De exemplu, la o clasă (întîi) pe care am urmărit-o, învățătoarea a preferat să lucreze cu fiecare copil în parte, în loc să formeze grupe în funcție de nivelurile la care ajunseseră copiii. Totuși, copiii se aflau în competiție, urmărind ce cărți de citire foloseau ceilalți, pînă cînd au ajuns să elaboreze un algoritm de a determina nivelul cărții în funcție de culoare. O prietenă, după douăzeci și patru de ani de la terminarea școlii primare, poate încă să recite ierarhia culorilor de pe cărțile de citire folosite în școala ei - de la „kaki spălăcit” la „albastru azuriu”! Acest tip de competiție poate fi foarte dăunător pentru creativitatea copiilor.

*Echivalentul bulinelor roșii folosite în România.

Există forme de *restrângere a posibilității de alegere*, care sînt de neînlăturat în școală. Dacă toți copiii ar fi lăsați de capul lor în timpul orelor, s-ar crea un adevărat haos. Totuși, mulți profesori subminează creativitatea restrîngînd posibilitățile de alegere ale copiilor, chiar și acolo unde ar putea să le lase mai multă autonomie. De exemplu, dacă mie mi s-ar fi permis măcar să aleg o pictură celebră după care să lucrez sau dacă aș fi avut un oarecare spațiu de manevră în privința interpretării acesteia în desenul meu (în loc să încerc să o copiez exact), motivația mea pentru artă s-ar fi putut să nu fie complet înăbușită.

Atitudinile profesorului

Cercetările arată că tendința profesorului de a controla poate avea un impact semnificativ asupra motivației intrinseci a copiilor. În urma unui studiu¹⁵ a reieșit că subiecții - copii - prezentau niveluri scăzute de motivație dacă erau controlați de profesori și niveluri înalte dacă li se dădea mai multă autonomie. Deci ne-am putea aștepta ca în clasele cu profesori care au tendința de a păstra un control strict nivelul de creativitate să fie mai slab.

Majoritatea profesorilor cunosc studiile clasice¹⁶ care demonstrează „*efectul Pygmalion*”: unor învățători li s-a spus că anumiți elevi din clasa lor vor realiza „progrese remarcabile” în privința performanțelor intelectuale în cursul

¹⁵Deci, E.L. ș.a., 1981, *An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence*, *Journal of Educational Psychology* 73, pp. 642-650.

¹⁶Rosenthal, R., Jacobson, L., 1966, *Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains*, *Psychological Reports* 19, pp. 115-118.

Rosenthal, R., Baratz, S.S., Hall, C.M., 1974, *Teacher behavior, teacher expectations, and gains in pupils' rated creativity*, *The Journal of Genetic Psychology* 124, pp. 115-121.

anului școlar. De fapt, numirea elevilor respectivi nu a avut nici o bază: numele lor au fost alese la întâmplare de către experientatori. Totuși, în mod surprinzător, acești elevi au realizat progrese intelectuale pînă la sfîrșitul anului. Mai tîrziu, cercetătorii au descoperit faptul că același tip de progrese apar și atunci cînd profesorii se așteaptă la o ameliorare a creativității copiilor.

Învățatul pe de rost

În anii '60, mulți susținători ai mișcării „clasa deschisă” argumentau faptul că metodele tradiționale de învățămînt, care presupuneau învățatul pe de rost, subminează creativitatea. Într-adevăr, unii susțineau că prea multe cunoștințe ar fi dăunătoare creativității; ei argumentau că actele creative cele mai spectaculoase aparțin acelor care au cele mai puține cunoștințe în domeniu. Mai recent, însă, susținătorii mișcării „back to basics” au argumentat faptul că învățămîntul este lipsit de eficiență dacă nu se bazează pe un anumit corp de cunoștințe.

Din ceea ce știm despre creativitate, se pare că ambele puncte de vedere au meritele lor. O evoluție a deprinderilor specifice unui domeniu (care include și cunoștințele) nu poate să ducă decît la creșterea șanselor de apariție a unor noi combinații de idei. Totuși, este posibilă înăbușirea creativității prin cunoștințe acumulate pe căi greșite.

Una dintre căile greșite de acumulare a cunoștințelor este învățatul pe de rost sau memorarea faptelor, fără înțelegerea legăturilor dintre ele. Cunoștințele de acest fel pot fi foarte utile pentru obținerea unor note bune la testele grilă, dar vor fi aproape cu totul inutile în desfășurarea unei activități autentic creative. Copiii care memorează, pur și simplu, tabla înmulțirii, de exemplu, vor avea mai puține șanse să privească numerele în mod creativ decît cei care înțeleg faptul că înmulțirea este o „scurtătură” pentru adunarea repetată.

Eșecul

În timpul perioadei de școlarizare, la un moment dat, aproape toți copiii ajung și la eșec, iar frecvența eșecului și felul în care este interpretat pot avea un impact semnificativ asupra motivației lor intrinseci și asupra creativității.

Evident, eșecul nu poate fi evitat complet și nici nu este de dorit să fie evitat în totalitate. Există anumite lecții care pot fi învățate numai din greșeli. Dar felul în care profesorii își ajută elevii să-și interpreteze eșecul poate duce la diferențe enorme. Un cercetător¹⁷ a arătat că acei copii care își atribuie eșecul unor factori insurmontabili, cum ar fi, de exemplu, capacitățile lor scăzute, vor avea realizări slabe și vor fi mai puțin perseverenți. Pe de altă parte, copiii care își atribuie eșecul unor factori versatili (cum ar fi: „Pur și simplu, nu m-am străduit destul”), vor fi mai perseverenți și vor reuși mai bine.

Presiunea conformismului

Profesorii nu sînt singurii „asasini” ai creativității în școală. Copiii își pot submina unul altuia creativitatea prin presiunea conformismului. Efectele presiunii egalizatoare sînt evidente dacă ne gîndim la stilurile vestimentare, la distracțiile copiilor și la timpul petrecut în interacțiune efectivă. Dar pot să existe și alte efecte, mai puțin evidente, ale presiunii conformismului. Pe la vîrsta de nouă ani, copiii exercită unul asupra altuia o presiune a conformismului destul de puternică pentru a-și înăbuși creativitatea. De fapt, „declinul din clasa a patra”¹⁸ care se manifestă în creativi-

¹⁷Diener, C.I., Dweck, C.S., 1978, *An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure*, *Journal of Personality and Social Psychology* 36, pp. 451-462.

¹⁸Torrance, E. P., 1974, *Norms technical manual: Torrance test of creative thinking*, Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

tatea copiilor pare a fi legat direct de această presiune egalizatoare.

Copiii creativi și „Sistemul”

Este uluitor cît de mulți oameni creativi celebri au detestat școala ori s-au descurcat foarte slab în perioada de școlarizare. Bineînțeles, alții s-au descurcat excelent și se pare că au iubit școala. Amintiți-vă că scriitorul Isaac Asimov s-a bucurat de reușite școlare mult peste nivelul său de vîrstă la mai toate obiectele de studiu. Ernest Hemingway a fost un elev de nota 10. La fel, Marie Curie a fost o strălucită elevă, în Polonia.

Totuși, o proporție surprinzător de mare de adulți cu un nivel foarte înalt de creativitate au avut experiențe cu totul nefericite în școală. În unele cazuri, dificultățile au apărut din cauză că le lipseau anumite deprinderi tradiționale ale „reușitei școlare”. În ciuda eforturilor, eșecurile sau cvasieșecurile se țineau lanț. Două exemple impresionante de astfel de dificultăți ne sînt oferite de Albert Einstein și de John Irving. Unul dintre primii profesori ai lui Einstein i-a spus tatălui acestuia că fiul său era un „cîine leneș”, care nu avea să realizeze nimic, niciodată în viață. De fapt, se pare că Einstein avea mari probleme cu învățarea lecțiilor la predare și se descurca mai bine vizual. La fel, romanțierul John Irving a avut mult de suferit în școală din cauza dislexiei.

Totuși, cel mai adesea, persoanele foarte creative au avut probleme în școală din cauză că au fost „puțin cam prea creative”, după cum ar fi spus profesoara mea. Pentru un copil cu interese intrinseci foarte specifice și cu deprinderi creative de înalt nivel (deci cu o capacitate de a privi lucrurile altfel), școala poate fi îngrozitor de plicticoasă. Scriitorul și producătorul de film Woody Allen chiulea deseori de la școală, pentru că o vedea ca pe o pierdere de vreme;

În timpul acesta, se ducea la cinematograful Scriitoarea Lillian Hellman lipsea și ea mult de la școală, ascunzându-se în foișorul din copac, unde citea pînă venea vremea să se întoarcă acasă. Mary Ann Evans, romanciera cunoscută sub numele de George Eliot, părea să aibă probleme, inițial, cu cititul. Dar mai târziu, fratele ei spunea că acest lucru nu avusese nimic de-a face cu lipsa de inteligență, ci cu faptul că îi plăceau mult mai mult jocurile imaginației.

Ce trebuie să facă părinții și profesorii cînd copiii lor, potențial creativi, resping sistemul de învățămînt? Un răspuns este acela de a încerca schimbarea sistemului, de a-l face atît de flexibil încît să permită o varietate de stiluri de învățare și de interese. Învățămîntul contemporan pare mult mai capabil de așa ceva decît sistemele care i-au dezgustat pe Einstein, Irving, Allen, Hellman și Eliot. Dar o altă posibilitate este scoaterea copilului din sistem. La începutul secolului, aceasta a fost soluția, deosebit de radicală, dar pînă la urmă încununată de succes, a tatălui lui Ansel Adams, unul dintre cei mai mari fotografi ai lumii.

În autobiografia sa, Adams își amintește că era în permanent conflict cu instituțiile de învățămînt din San Francisco de la începutul secolului nostru. Era un copil extrem de activ (probabil hiperactiv) și se plictisea foarte repede; părinții au încercat diverse școli. Pe deasupra, se pare că el și-a dat seama de la o vîrstă foarte fragedă că învățatul pe de rost era o prostie în comparație cu „învățarea profundă”:

Fiecare zi era pentru mine un chin, trebuind să stau în clasa aceea îngrozitoare, cînd afară se îmbinau soarele și ceața. În cea mai mare parte, informațiile primite nu aveau nici o semnificație pentru mine. De exemplu, am fost muștră pentru că nu am fost în stare să-mi amintesc statele care se învecinează cu Nebraska sau sta-

tele de pe Coasta Golfului. Era o chestiune de pură memorare, neavînd nimic de-a face cu procesul de memorare sau cu motivul memorării. Învăţarea fără noimă şi fără entuziasm este imposibilă.¹⁹*

Ca urmare a acestei atitudini, Adams a avut deseori probleme la şcoală. Într-o zi, cînd se tot foia în clasă, întreaga situaţie i s-a părut brusc iremediabil ridicolă. A izbucnit într-un rîs necontrolat şi curînd a fost eliminat. Tatăl său, în loc să-l pedepsească şi să-l oblige să se întoarcă la şcoală, „a conchis că ar fi inutil să merg la o altă şcoală. În loc de asta, urma să rămîn acasă şi să studiez sub îndrumarea lui.” Acei ani de studiu, sub supravegherea înţelegătoare a tatălui său, au fost extrem de fertili pentru Adams. Experienţele oferite fiului său au fost foarte variate şi s-au înscris întotdeauna în domeniul intereselor sale intrinseci. Aceste experienţe au mers de la studiul pianului pînă la vizitarea Expoziţiei internaţionale Panama-Pacific din 1915, aproape în fiecare zi, timp de un an întreg.

Cuvintele prin care Adams rezumă această perioadă din viaţa sa sînt o mărturie a curajului părinţilor dispuşi să-şi asume riscuri pentru a proteja creativitatea şi dragostea de învăţatură ale copiilor lor:

Mă minunez deseori cînd mă gîndesc la puterea şi curajul tatălui meu de a mă elibera de şcoala tradiţională şi de a-mi oferi aceste extraordinare experienţe. Sînt sigur că el mi-a călăuzit viaţa într-o direcţie pozitivă, care, datorită hi-

*Regiune în zona central-nordică a Statelor Unite, cuprinzînd statele Illinois, Indiana, Iowa, Kansas, Michigan, Minnesota, Missouri, Nebraska, Dakota de Nord, Ohio, Dakota de Sud şi Wisconsin.

¹⁹Adams, A., 1985, *Ansel Adams: An autobiography*, Boston: Little, Brown, and Company, pp. 17 şi 21.

peractivității mele native, ar fi fost, în alte condiții, confuză și catastrofală. Îmi pot urmări personalitatea și direcția evoluției pînă în acei ani în care creșteam în casa noastră de pe dune, propulsat de scînteia interioară pe care tatăl meu a menținut-o cu tandrețe, vitală și strălucitoare.

Capitolul 6

CUM SĂ STIMULĂM CREATIVITATEA ACASĂ: SFATURI PENTRU PĂRINȚI

Dați-le copiilor foarte multă libertate, respectați-i ca indivizi, nu exagerați cu apropierea afectivă și puneți accent mai curînd pe valorile morale decît pe regulile specifice.

Încercați să creați în casă un mediu în care autoritatea nu este absolută, în care activitatea, jocul și fantezia sînt prețuite în mod deosebit, în care dumneavoastră și copiii încercați mereu abordări noi și interesante.



Puncte vulnerabile, o piesă de teatru pentru televiziune scrisă în 1985, este povestea unui băiat, pe nume Eric, prins în mijlocul ostilităților divorțului părinților săi. Eric este martor la una dintre numeroasele certuri dintre părinți:

Paul: Cred că Eric ar trebui să rămână cu mine.

Mary: Numai peste cadavrul meu!

Paul: Un băiat are nevoie de tată.

Mary (sarcastic): Și de mamă nu are nevoie?

Paul: Păi tu o să te măriți cu ticălosul ăla...

Vă aveți unul pe altul. Am cerut ca băiatul să fie dat în grija mea.

Mary: POFTIM?

Paul: De ce-aș fi cu tată cu jumătate de normă?

Mary: De ce-aș fi eu mamă cu jumătate de normă?

(Eric trece între ei)

Eric: De ce-aș fi eu copil cu jumătate de normă?

Băiatul din dreapta fotografiei este Frederick Koehler, tânărul actor care a jucat rolul lui Eric. Băiatul din stînga este Jason Brown, care a scris piesa *Puncte vulnerabile* cînd abia împlinea doisprezece ani. Nu numai că piesa lui Jason a fost ecranizată, dar a cîștigat și un premiu al Fundației Dramaturgilor și i-a inspirat criticului de teatru de la New York Times următoarele cuvinte: „Piesa domnului Brown [...] este uluitoare”.

Am dorit să știu cum de s-a putut ca un băiat atît de tînăr, care nu mai scrisese niciodată o piesă, a reușit să dea naștere unui lucru atît de creativ și bine făcut. Așa că mi-am petrecut o zi împreună cu Jason și cu familia lui.

Jason este un copil foarte puternic motivat și foarte curios, gata oricînd să încerce tot felul de activități noi numai de dragul experienței pe care i-o pot oferi. Deși nu mai scrisese niciodată o piesă, îi plăcuse să scrie benzi desenate. Motivația lui provenea strict din savoea pe care o resimțea citind benzile desenate și din dorința lui de a încerca ceva nou: „Am vrut să știu dacă o puteam face. Vroiam să mă așez și să văd dacă puteam scrie ceva care să-mi placă și mie să citesc; dacă mi-ar fi plăcut mie, probabil că le-ar fi plăcut și altora.”

Mama lui le-a arătat lui Jason și fraților săi un anunț pentru Concursul tinerilor dramaturgi. „Mama ne-a întrebat, pe mine și pe frații mei, dacă vroia careva dintre noi să scrie o piesă și eu mi-am zis: «De ce nu? Ar putea fi o experiență interesantă, ar putea fi nostim».”

Competițiile - așa cum sînt concursurile - pot să submineze motivația intrinsecă și creativitatea copiilor. Dar Jason și mama lui nu au dat mare importanță aspectului

competitiv și au considerat concursul mai curînd drept o șansă de aventură. Carol Brown-Cohen, mama lui Jason, spunea: „M-am gîndit: «dată un mic exercițiu inteligent; el va trimite piesa la New York și cineva o va citi și îi va face observații și i-o va trimite înapoi, în fine, va fi frumos»”. Jason a fost încîntat de posibilitatea de a cîștiga concursul, dar nu se gîndea la victorie cînd s-a hotărît, de fapt, să scrie piesa.

„M-am gîndit: «Ăsta va fi primul lucru scris de mine vreodată; o să fie fain». Concursul și banii îmi pieriseră din minte, probabil pentru că eram mulțumit. Nu-mi păsa de nimic altceva”. Cînd l-am întrebat dacă scrierea piesei a fost pentru el o joacă sau o muncă, Jason mi-a răspuns: „Și una, și alta. A fost o muncă pentru că a trebuit să lucrez ca să termin la timp; altfel n-aș fi făcut-o. Dar a fost și joacă, pentru că hotărîrea de a scrie sau nu mi-a aparținut în totalitate.”

Experiențele timpurii ale lui Jason i-au oferit deprinderile necesare scrierii unei piese. A mers la școli în care se punea un accent deosebit pe scris. Pe lîngă asta, interpretase piese de teatru și făcuse reclame pentru televiziune în copilărie și învățase cum se scrie un scenariu și cum se citește instrucțiunile de regie.

Dar mediul și experiențele avute în familie au contribuit la creativitatea sa poate mai mult decît oricare altă influență externă. Părinții lui Jason au divorțat cînd el avea șase ani. Acum, el locuiește într-o zonă cu populație de condiție mijlocie, în Pittsburgh, împreună cu mama, fratele, tatăl vitreg, doi frați vitregi și multe animale. Probabil că cea mai remarcabilă caracteristică a filosofiei lui Carol în privința creșterii copiilor este credința ei în necesitatea folosirii unei presiuni foarte slabe asupra copiilor. Deși a fost mulțumită de succesul fiului său, Carol nu l-a împins către succese mai mari. „Cred că este nespus de riscant, pentru că este foarte ușor pentru copii să se lase prinși în mrejele succesului. Dar este și mai ușor pentru părinți să se lase prinși

și să spună: «Ei bine, acest copil extraordinar este creația mea și acest lucru îmi face o cinste deosebită»». Carol îi spune lui Jason că este cu totul deosebit; dar oricine este deosebit; fiecare are ceva propriu, deosebit.

Carol le dă copiilor ei foarte multă libertate și îi încurajează să „spargă tiparele” când este vorba de imaginație și de activitățile lor creative. În același timp, ea le cere să urmeze anumite principii:

Au toată libertatea pe care și-o doresc, atîta timp cît acest lucru nu are efecte negative asupra libertății altcuiva. Cînd copiii sînt constrînși de anumite limite, ne simțim mai bine cu toții. Este important să stabilești niște limite comportamentale. Eu le spun: „Nu există limite pentru imaginația voastră, pentru creativitatea voastră, pentru fericirea voastră și nici pentru durere... Dar există limite pentru comportament, pe care fie că vi le impuneți singuri, fie că vi le impun alții”.

Jason a recepționat clar aceste mesaje. Cînd am stat de vorbă cu el și l-am întrebat despre așteptările părinților lui în privința sa, mi-a răspuns: „Cred că ei nu se așteaptă, de fapt, la nimic de la noi, atîta vreme cît ne purtăm bine și ne simțim satisfăcuți”.

Presiunile de acasă ar putea să fie mici, dar, cu siguranță, cele de la școală sînt mari. Cum este rezolvată această contradicție în familia Brown-Cohen? Cînd au de-a face cu profesori rigizi și aspri, acești oameni adoptă două căi de rezolvare a problemei. Prima constă în a-i ajuta pe copii să accepte situația și să se adapteze ei. După cum spunea Carol: „De fiecare dată cînd avem de-a face cu un profesor slab, ce putem face? Credința mea este că pe lume sînt tot felul de oameni, iar copiii trebuie să învețe să trăiască printre ei. Într-o zi, ar putea să aibă un astfel de șef”.

A doua abordare este evadarea. Din cînd în cînd, părinții chiulesc împreună cu copiii sau, după cum spune Carol: „Fă ceva amuzant care să compenseze asprimea de la școală”. Acest lucru nu vrea să sugereze că școala ar trebui luată ușor, ci numai că școala nu este autoritatea supremă și fără cusur.

Mama lui Jason a reprezentat pentru el alături un model, cît și un sprijin în scrierea piesei. Carol scrisese ea însăși cîteva piese, una dintre ele fiind reprezentată la Pittsburgh și avîndu-l în distribuție și pe fiul ei. Descriind această experiență, Jason a spus, foarte natural: „Mama mea a scris o piesă; ea a început, ca dramaturg, înaintea mea”. Dar nu numai simplul fapt de a fi scris o piesă a fost important. Ea le-a arătat copiilor ei și dăruirea pe care o cere scrisul:

Întotdeauna am considerat important ca fiii mei să vadă ce sînt în stare să exprim prin scris. Dacă aș fi fost șofer de camion, aș fi vrut ca ei să vadă ce sînt în stare cînd conduc camionul! Este important ca ei să mă vadă muncind pentru un țel și finalizîndu-mi munca.

Cînd am întrebato pe Carol dacă își amintea ceva ce i-ar fi putut comunica lui Jason, de-a lungul timpului, despre scris, a spus:

Doar cît de greu mi se pare mie. Una dintre vorbele mele favorite este: „De bună seamă că este ușor să scrii - eu nu fac decît să pun o coală în mașina de scris și să aștept să-mi apară sudoarea pe frunte”. Pe lîngă asta, de cîte ori sfîrșesc ceva, le citesc și lor.

Carol l-a ajutat pe Jason în mod foarte concret, învățîndu-l cum se scrie o piesă, după ce el s-a hotărît să o facă. Jason își amintește bine sfaturile ei:

Am întrebat-o pe mama despre structura unei piese și ea mi-a spus că întotdeauna este bine ca personajul principal să aibă de rezolvat o problemă, pentru că, în cazul acesta, ai spre ce să te îndrepti în final. Mi-a mai spus să scriu despre ceva ce cunoșteam. Să nu scriu despre lucruri pe care nu le puteam verifica sau prin care nu trecusem.

Cînd lucra la prima versiune a piesei, Jason aștepta desori reacțiile mamei sale (ajungînd aproape să o irite), care reprezentau o bună cutie de rezonanță pentru fiul său: „M-a ajutat mult la gramatică și m-a ajutat să aud. Nu-mi spunea ce să scriu, îmi spunea doar dacă sună bine sau nu.”

Carol are o pasiune pentru cărți, pe care le-a citit și copiilor ei și împreună cu ei de la începutul începutului. În fiecare încăpere din casă sînt cărți, multe cărți, iar Carol citește cam cinci cărți pe săptămînă. Ea spune: „Unul dintre primele lucruri pe care le-au învățat de la mine este miracolul cuvintelor”.

Carol le oferă în permanență noi experiențe copiilor ei (de tipul: „Cine vrea să scrie o piesă?”). Pe cînd erau foarte mici, ea îi provoca adesea să inventeze povești și cîntece. În familie se joacă multe jocuri, în special genul de jocuri care implică folosirea cuvintelor, cum sînt anagramele. Copiilor nu li se impun restricții deosebite în legătură cu felul și locul în care să-și desfășoare activitățile creative. „Niciodată nu le-am spus copiilor să se ducă la subsol să se joace cu vopsele; am avut întotdeauna vopselele în preajmă și ei s-au jucat cu ele”. Carol mi-a mai spus că încearcă să găsească întotdeauna posibilitatea de a face ceva nou și neconvențional. „Am avut o dată o inundație la subsol, în care s-au pierdut toate ornamentele pentru pomul de Crăciun, așa că ne-am spus: «Ne vom face singuri toate ornamentele, și gata!» Și le-am făcut.” Membrii familiei muncesc și se joacă împreună, urmărind noi

interese: „Avem tot felul de interese diferite în grupul nostru. Ni se lipește câte ceva de suflet și ne entuziasmăm și căutăm toate cărțile posibile despre acel lucru. Ne distrăm și o ducem așa cît de mult ne place și apoi ne apucăm de altceva”.

Cînd am întrebat-o pe Carol dacă a încercat în mod deosebit să dezvolte motivația lui Jason pentru creativitate, ea mi-a spus: „Nu, cu excepția faptului că mi se pare că el vede cam cum arată casa noastră - toată lumea este implicată permanent într-o activitate creativă, deci este o stare aproape naturală. Cînd te plictisești, ce poți să faci? Nu poți decît să creezi ceva”.

Din exterior, casa familiei Brown-Cohen pare destul de obișnuită. Dar înăuntru este cu totul remarcabilă, plină de obiecte inedite. Iată o listă parțială a ceea ce am văzut prin casă: șase mașini de scris (două dintre ele foarte vechi, dar încă în stare de funcționare); două calculatoare; un pian; o masă de biliard; o firmă cu neon care spune „HOPA”; fotografii peste tot (inclusiv vechi fotografii de familie); un pian electric; zeci de jocuri de salon; sute de cărți; o ușă neterminată la salon cu grafitti (de exemplu: „Temele sînt o tîmpenie”, caligrafiat în diverse stiluri, desene cu personaje fantastice; „Lăsați orice speranță, voi, care intrați”); un clește pentru gheață în formă în bucatărie; reproduceri de artă pe pereții fiecărei camere; tablouri în ulei făcute de Carol; o chitară a lui Jeffrey (soțul lui Carol); tot felul de cărți poștale bizare lipite pe pereți în baie; în sufragerie, un tablou înrămat făcut de unul dintre frații lui Jason cînd era în clasa întâi; în bucatărie, un eseu satiric scris de un alt frate, cu titlul: „Cum să fii copil cuminte”; un poster, în bucatărie, care spune: „Răzbunați-vă: trăiți destul ca să deveniți o problemă pentru copiii voștri”; abțibilduri pe toată ușa de la un dormitor; pe ușa altui dormitor; un poster pe care scrie cu litere foarte frumoase: „Scîrboasa colcăială a lepădăturilor și a secăturilor”; doi cîini; două pisici; patru crabi; un pește; o șopîrlă; doisprezece șerpi.

Ce mesaj poate transmite un astfel de mediu unui copil? Ce impact poate să aibă cedarea părinților la rugămințile copilului lor de trei ani de a-l lăsa să doarmă luni de zile într-un frigider vechi, scos din uz, pe care și-l decorase singur, așa cum au făcut părinții lui Jason? Copiii care își duc viața într-un mediu neconvențional și stimulator, cum este casa lui Carol, vor învăța să se bucure de diversitate, de deschidere și de originalitate. Mai mult, posibilitatea de a efectua anumite activități (și evidentă libertate de a le încerca) aproape că îi garantează copilului respectiv noi experiențe în viitor.

Carol crede că este important să cauți, oriunde, frumusețea. Ea își încurajează copiii să-și deschidă sufletele. Dar lucrul cel mai important, probabil, este că ea are o viziune despre fiecare copil, o viziune modelată după interesele și temperamentul respectivului copil.

Aspectul principal al viziunii pe care o am despre copiii mei este fericirea lor. Acesta este scopul meu. Dacă ei pot fi fericiți și mulțumiți de ei înșiși, atunci înseamnă că am realizat foarte mult.

Jason a fost întotdeauna un copil minunat. Viziunea mea despre el este că poate să facă orice dorește. Și i-am spus că poate să facă orice dorește. Mi-a arătat mult din ce poate face. Ca și toți ceilalți copii. Observ forța și slăbiciunile fiecăruia, imaginea mea se formează în funcție de ele. Viziunea nu a pornit de la mine, ci de la ei.

Mama lui Jason are câteva sfaturi pentru părinții care doresc să încurajeze creativitatea copiilor lor:

Jucați-vă cu copiii dumneavoastră și, mai ales, încetați să-i cicăliți. Lăsați-i pe ei să vă spună

cum stau lucrurile, în loc să le-o spuneți dumneavoastră întotdeauna, pentru că ei văd lucrurile cu totul altfel, uneori bizar, alteori miraculos.

CUM POT STIMULA CREATIVITATEA ATITUDINILE PĂRINȚILOR?

De mai bine de treizeci de ani, psihologii au observat că atitudinile și valorile părinților par să meargă mână în mână cu spiritul creativ al copiilor. Bineînțeles, se poate ca acest spirit al copiilor să-i facă pe părinți să adopte anumite atitudini și să se comporte în anumite moduri. Pe de altă parte, dacă facem o corelație între cercetările de teren și studiile atente de laborator¹, împreună cu teoriile psihologice, ajungem la indicii puternice asupra felului în care părinții influențează direct creativitatea copiilor.

Libertatea

Părinții care cred în acordarea unei libertăți largi copiilor au, în general, copii creativi. Acești părinți nu sînt autoritari, nu încearcă să-și controleze, în mod constant, copiii și nu impun restricții prea mari asupra activităților acestora. Mai mult, acești părinți nu se îngrijorează excesiv din cauza copiilor, din cauza riscurilor pe care ei și le asumă. John Irving își amintește de copilăria sa:

Mi se părea un mare lux să pot să fiu singur atît de mult timp. Niciodată nu mă saturam de asta cînd eram copil. „Spațiul” meu era protejat

¹MacKinnon, D.W., 1978, *In search of human effectiveness*, New York: Creative Synergetic Associates.

de părinți. Nu dădeau buzna în cameră fără să bată la ușă... Grozav îmi plăcea să fiu singur. Aveam o mare libertate.

Respectul

Copiii creativi au, în general, părinți care îi respectă, au încredere în capacitățile lor și cred în unicitatea personalității lor. Acești copii își dezvoltă în mod cu totul natural încrederea în sine în ceea ce privește asumarea riscurilor și originalitatea. Unul dintre comentarii nimereste exact la țintă: „Ești deosebit. Îmi plac așa cum ești, doar pentru că ești tu.”

Apropiere emoțională nu prea mare

În familiile cu copii creativi nu se manifestă legături emoționale extrem de puternice. De fapt, în mod poate surprinzător, există o unitate ceva mai slabă și ceva mai multă răceală între părinți și copii decât în familiile mai puțin creative. Este adevărat și faptul că spiritul creativ al unui copil poate avea de suferit într-o atmosferă ostilă, respingătoare, indiferentă. Cheia pare a fi moderația: copiii nu trebuie să depindă exagerat de mult de părinți, dar trebuie să știe că sînt iubiți și acceptați.

Valori, nu reguli

Părinții copiilor creativi nu sînt adepții regulilor. Această constatare a apărut într-un studiu² în care se comparau familiile copiilor creativi cu ale celor mai puțin strălucitori. Copiii din familiile „creative” se remarcaseră în domenii ca sculptura, arhitectura, matematica, muzica, baletul, jurnalisti-

²Dacey, J.S., 1987, *Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescents*, manuscris nepublicat, Center for Research on Creativity, Lexington, MA.

ca, dramaturgia etc. Când au fost întrebați câte reguli au impus copiilor lor, părinții au menționat, în medie, mai puțin de o regulă specifică (cum ar fi numărul de ore de studiu sau ora de culcare). Dimpotrivă, familiile în care nu se manifestă un înalt spirit creativ au, în medie, șase reguli.

Aceasta nu înseamnă că părinții copiilor creativi ar fi toleranți. Dar în loc să emită reguli specifice, ei oferă un set clar de valori asupra a ceea ce este bine sau rău, demonstrează acele valori prin propriul exemplu și își încurajează copiii să stabilească singuri care este comportamentul conform cu acele valori. Acești părinți speră să vadă o atitudine independentă, dar responsabilă la copiii lor. După cum spune un părinte: „Nu-mi trece prin minte nici o regulă pe care s-o fi impus copiilor noștri: tot ce dorim este ca fiecare dintre ei să devină *mensch*” (termen evreiesc ce desemnează o persoană într-adevăr remarcabilă). Interesant este faptul că părinții copiilor înalt creativi au observat că au surprinzător de puține probleme cu disciplina.

Realizări, nu note

Părinții copiilor creativi au o adâncă evlavie față de realizările copiilor lor. Ei își încurajează copiii să facă tot ce se poate pentru a duce la capăt și a realiza lucruri deosebite. Totuși, acești părinți definesc destul de larg realizările; nu pun prea mare accent pe note. În studiul comparativ menționat anterior, părinții copiilor creativi au declarat că „obținerea celor mai bune note” și „scorul mare la teste de inteligență” au fost mai puțin importante în ochii lor decât imaginația și moralitatea copiilor lor.

Părinți independenți și activi

Ca părinte, atitudinea dumneavoastră față de propria persoană este importantă, pentru că reprezentați modelul numărul unu pentru copii. Părinții copiilor creativi se simt,

în general, siguri de ei, nu-și bat capul cu statutul social, nu au inhibiții și sînt relativ imuni la cerințele sociale. De asemenea, tind să fie extrem de competenți și să aibă interese foarte diverse, atît acasă, cît și în afara ei³.

Aprecierea creativității

Copiii înalt creativi spun că se simt puternic încurajați de părinți în realizarea activităților creative, iar părinții lor declară că sînt încîntați să-și vadă copiii manifestîndu-se creativ. În studiul asupra familiilor creative, părinții cultivau creativitatea întrezărită la copiii lor prin lecții, materiale și experiențe stimulatoare.

Amintiți-vă de tatăl lui Ansel Adams, care și-a însoțit copilul la Expoziția internațională Panama-Pacific din 1915, petrecîndu-și ore întregi împreună, în fața exponatelor. Charles Dickens mergea deseori la Teatrul Regal cînd era copil; tatăl său își distra copilul spunîndu-i povești; iar doica lui Charles, Mary Weller, îi spunea, la culcare, basme pline de tot felul de grozăvii - de la pisici negre care beau sînge de copil pînă la șobolani uriași, mai inteligenți decît oamenii. De bună seamă, acestea nu sînt subiectele cele mai potrivite pentru confortul nocturn al unui copil mic. Dar ele au făcut să apară în scriitorul care se năștea o iubire adîncă pentru cuvinte, idei și povești dramatice.

Viziunea

Părinții copiilor creativi au o viziune clară asupra copiilor lor ca indivizi independenți, diferiți, care să merite respect și afecțiune, de la care se așteaptă un comportament moral și responsabil în orice situație ar fi puși. Mai mult,

³Miller, B.C., Gerard, D., 1979, *Family influences on the development of creativity in children: An integrative review*, *The Family Coordinator* 28, pp. 295-312.

acești copii sînt văzuți ca fiind capabili să realizeze lucruri fantastice și deosebite cu talentele și capacitățile pe care le au. Această viziune încurajantă este specifică. Amintiți-vă, de exemplu, de mama lui Pablo Casals, care a știut, la un moment dat, că fiul ei avea să ajungă într-o zi un mare muzician. Această viziune nu era o invenție a ei. Ea se formase prin observarea atentă, plină de dragoste a capacităților deosebite și a intereselor profunde ale fiului său. Caracteristicile viziunii trebuie să fie întotdeauna modelate în această manieră. După cum spunea mama lui Jason Brown, „Viziunea nu a pornit de la mine, ci de la el.”

Umorul

Un ultim, dar important aspect al atitudinii părinților este umorul, capacitatea de a face haz de situații, de evenimente și de sine însuși. S-a constatat într-un studiu că în familiile cu copii creativi simțul umorului este prezent. Aproape în permanență se fac glume, se joacă farse, toată familia „se proteste”. Membrii familiei își dau adesea porecle nostime unul altuia și folosesc un vocabular numai de ei înțeles.

Gîndiți-vă la atitudinea oărecum caraghioasă a mamei lui Steven Spielberg (care a realizat filmele de mare succes Fălci și ET). Într-un interviu, ea a declarat:

Cînd Steven era mic, nu știam că era un geniu. Ca sa fiu sinceră, nu aveam nici cea mai vagă idee ce dracu' era. Mi-este foarte rușine, dar nu am recunoscut „simptomele” talentului. Vă dau un exemplu. O dată, învățătoarea lui mi-a zis că era un copil „deosebit” și m-am întrebat ce vroia să spună cu asta.⁴

⁴Bernstein, F.A., 1986, *Present at the creation*, People, May 5, pp. 95-99.

EXPERIENȚE DEOSEBITE PENTRU STIMULAREA CREATIVITĂȚII

Un apanaj al vieții oamenilor creativi ajunși celebri îl constituie existența diverselor experiențe deosebite din copilăria lor. „Deosebit” poate să însemne tot ce este inedit, neconvențional, rar, stimulator pentru un copil mic.

De exemplu, într-o duminică, pe când aveam unsprezece ani, părinții mei ne-au spus mie, fratelui meu și celor cinci surori ale mele: „Copii, v-ar plăcea să încercăm să scriem niște catrene în după-amiaza asta? *Jurnalul catolic* propune un concurs pentru cel mai bun catren de reclamă avînd ca subiect jurnalul: ei dau primele două versuri și tot ce avem de făcut este să le scriem pe următoarele două. Premiul întîi este o excursie pentru două persoane în Europa! Grozav ne-ar plăcea să ne ducem, așa că noi scriem catrene astăzi după-amiază. Dacă vreți să încercați și voi - și poate ne ajutați să cîștigăm concursul - ne-ar face mare plăcere”.

Era clar, de la început, că dacă vreunul dintre catrenele noastre ar fi cîștigat concursul, mama și tata ar fi plecat în Europa. Nu simțeam nici un fel de presiune sau de motivație extrinsecă. Totuși, părea un lucru deosebit, un cu totul alt mod de a-ți petrece o după-amiază de iarnă. Așa că ne-am așternut pe scris catrene, toți nouă. Și al meu a cîștigat! (*“The Catholic Union and Echo/ Is our family's choice/ For it brings truth and guidance/ In an inspiring voice”*.*) Părinții mei au plecat într-o excursie de două săptămîni în Europa (prima lor excursie, de altfel), care a inclus și o vizită la rudele din Italia și o audiență particulară la Papa Ioan al XXIII-lea.

O experiență deosebită, care apare frecvent, este mutarea dintr-un loc în altul⁵. Deși copiii obiectează deseori cînd e

*Unitatea și Ecoul Catolic/ Reprezintă ziarul preferat al familiei mele/ Care ne călăuzește spre adevăr/ Cu vocea inspirației.”

⁵MacKinnon, D.W., 1978, *In the search of human effectiveness*, New York: Creative Synergetic Associates.

vorba să renunțe la toate relațiile pe care le au în zona în care locuiau, adulții cu un spirit creativ deosebit de înalt declară că au avut multe astfel de experiențe în copilărie. Datorită dificultăților financiare, familia lui Charles Dickens rămânea rareori mai mult de câteva luni într-o casă; întotdeauna se mutau înainte de a fi cazul să plătească chiria. Probabil că expunerea copiilor la diferite culturi, stiluri de viață și atitudini și punerea lor în situația de a fi flexibili și adaptabili le stimulează creativitatea.

Mediul unei locuințe poate oferi copilului experiențe deosebit de stimulatoare. Vă amintiți casa lui Jason Brown? Iată cum descrie un cercetător locuințele unor copii care s-au făcut remarcă prin creativitatea lor:

Majoritatea familiilor copiilor creativi locuiesc în case de un tip cu totul diferit de cele ale altor oameni. Unele sînt moderniste; destule sînt construite pe platouri de piatră, în pădure, de exemplu. Altele sînt foarte vechi; o familie locuiește în clădirea reamenajată a unei primării din secolul al nouăsprezecelea. O altă familie a cumpărat o casă din secolul al optsprezecelea, cu două camere, căreia i-a adăugat dormitoare ultramoderne și o bucătărie, în spate.

Interioarele acestor locuințe sînt și ele deosebite. Multe sînt decorate cu obiecte surprinzătoare, cum ar fi colecțiile de cești de ceai turcești. Într-o casă, o încăpere era destinată creșterii a patruzeci și șapte de păsări exotice.⁶

Deseori, colecțiile bizare din aceste case aparțin copiilor; de exemplu, colecții de păsări preistorice.

⁶Dacey, J.S., 1987, *Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescents*, manuscris nepublicat, Center for Research on Creativity, Lexington, MA. p. 6.

Răspunsul dumneavoastră la noile aventuri ale copilului poate fi foarte important. Dacă îl încurajați și îl ajutați chiar în aceste proiecte inedite, îi puteți stimula creativitatea. Mama lui Jason Brown i-a oferit fiului ei un sprijin puternic și un ajutor concret când acesta s-a apucat de scrierea piesei; ea a fost cea care i-a dactilografiat manuscrisul. Mark Godes, în vîrstă de treisprezece ani, redactorul unei rubrici de la *Boston Herald*, și-a convins și el mama să-l ajute la dactilografiat. Amintiți-vă de tatăl lui Jason Hardman, care și-a ajutat fiul în punerea în practică a proiectului privind înființarea bibliotecii, însoțindu-l la ședința consiliului orașenesc și prezentînd ideea lui Jason. Și tînărul asistent social Trevor Ferrell a avut nevoie de părinți, în primul rînd pentru a-l duce la Philadelphia, cu mașina.

Cînd Steven Spielberg s-a înscris într-un club de cercețași, tatăl său i-a cumpărat o cameră video Super-8. Mama lui ne spune ce s-a întîmplat:

Din acel moment, decorația casei noastre consta din pereți albi, covoare albastre și trepiede. Mașina mea de atunci era un Jeep din anii '50. Îl încărcam și plecam în deșert. Steven ne puna pe toți să ne îmbrăcăm cu niște haine caraghioase. Spunea: „Stai după cactusul acela” și eu chiar mă duceam unde îmi spunea. Tot eu mă ocupam și de gustări.

Mama lui Steven era gata să se ralieze la proiectele cinematografice, cu tot felul de scheme șocante, ale fiului ei. Cînd acesta a vrut să facă un film de groază, în care să aibă un fluid prelingîndu-se din bucătărie, ea a cumpărat treizeci de conserve de compot de cireșe, le-a fiert într-o oală sub presiune pînă cînd au explodat și în anii care au urmat a tot curățat cireșele de pe pereți. Imaginați-vă ce s-ar fi întîmplat dacă, în loc de asta, i-ar fi spus, de exemplu, să se ducă să se joace afară.

MODELE DE CREATIVITATE

Dragă doamnă Elerbee,

*Cînd o să fii mare, aș vrea să fac exact
ceea ce faceți dumneavoastră. Așa că, vă
rog, străduiți-vă să faceți cît mai bine.⁷*

Această misivă i-a fost trimisă de o tînăra admiratoare Lindei Ellerbee, scriitoare și comentatoare de televiziune. Ca adulți, le putem arăta copiilor ce înseamnă să gîndești și să te comporți creativ. De aceea este important să „ne străduim”.

Două surori, Sabina și Annie Yoon și-au publicat prima carte - o culegere de probleme și de eseuri - cînd erau în clasa a cincea și, respectiv, în clasa a treia. Totuși, faptul că erau cele mai tinere scriitoare din Coreea cărora li se publicase opera nu era cu totul neobișnuit pentru ele. Și tatăl lor scrisese poezii pe cînd urma școala primară.

Tatăl Mariei Curie, profesor de fizică, își invita descori fiica în laborator să examineze eprubetele, balanțele, speci-menele minerale și tot felul de aparate. Îi făcea mare plăcere să stea de vorbă cu Marie despre munca lui, împăr-tășindu-i pasiunea sa pentru știință.

Și activitatea de scriitor a lui John Irving a fost inspi-rată de tatăl său, dar într-un fel ceva mai puțin direct:

*Tatăl meu este prima persoană de care îmi aduc
aminte, a cărei vorbire era mai corectă decît a
tuturor celorlalți. Vorbea foarte bine și era foarte
nostim. Mi-l amintesc citindu-le fraților și suro-
rilor mele mai mici; eram foarte impresionat, as-
cultînd poveștile de afară, din hol.*

⁷Ellerbee, L., 1986, *And so it goes: Adventures in television*, New York: G.P. Putnam's Sons, p. 254.

Părinții pot reprezenta modele puternice pentru copii, în primul rînd prin aceea că le oferă competență și încredere. În autobiografia sa, Margaret Mead, antropolog, descrie impactul pe care l-au avut mama și bunica ei asupra încrederii în sine:

Cred că bunica a fost cea care m-a făcut să-mi fie ușor să fiu femeie. Ea avea o feminitate evidentă - era mică, și delicată, și frumoasă, și nu avea nimic din comportamentul protestatar masculin, și nici din cel al unei feministe persecutate. Urmase facultatea cînd acest lucru era cu totul neobișnuit pentru o fată, înțelegea perfect orice lucru de care se ocupa, se măritase și avusese un copil și își făcuse o carieră proprie. Toate aceste lucruri sînt valabile și pentru mama. [...] Cele două femei pe care le cunosc cel mai bine au fost mame și au avut o pregătire profesională. Deci nu aveam nici un motiv să mă îndoiesc de faptul că nu era rău pentru o femeie să aibă și minte⁸.

Cercetările⁹ au arătat că există o identificare a copiilor creativi cu mulți adulți de ambele sexe și că întîlnirile frecvente cu oameni maturi interesați, activi și eficienți pot stimula creativitatea copiilor. Mama lui Margaret Mead avea grijă ca, oriunde s-ar fi mutat familia (și se muta destul de des), fiica ei să devină ucenica acelor oameni din preajma ei care erau angajați într-o activitate interesantă. Astfel s-a întîmplat că micuța Margaret a luat lecții de desen, de pic-

⁸Mead, M., 1972, *Blackberry Winter: My early years*, New York: William Morrow and Co., pp. 53-54, 72.

⁹MacKinnon, D.W., 1978, *In search of human effectiveness*, New York: Creative Synergetic Associates.

Simonton, D.K., 1984, *Genius, creativity and leadership*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

tură, de sculptură în lemn, de modelaj, de muzică, de împletit coșuri și de țesut. La fel, Albert Einstein a descoperit cărțile de popularizare a științei pentru că aceste cărți îi erau oferite de un tânăr student medicinist pe nume Max Talmey, care venea săptămînal în casa familiei Einstein.

Părinții copiilor creativi le oferă acestora experiențe noi, îi încurajează să profite de ele și nu-i fereșc de experiențe inedite și, poate, de natură să-i intimideze. Unul dintre modurile cele mai bune de a stimula mintea și imaginația copiilor este întîlnirea acestora cu oameni maturi interesați.

Toți adulții reprezintă modele potențiale pentru copii: profesorii, rudele, prietenii de familie, bunicii. Dar modelele fundamentale sînt părinții. Implicați-vă în activitatea creativă; concentrați-vă adînc asupra ei; asumați-vă riscuri rezonabile în felul în care vă abordați viața; demonstrați că aveți o gîndire independentă și flexibilă; arătați-vă cu adevărat autodisciplinați și manifestați-vă măiestria în ceea ce faceți; și, lucrul cel mai important, poate, puneți mare preț pe bucuria intrinsecă pe care v-o dă tot ceea ce faceți.

ANIHILAREA „ASASINILOR” CREATIVITĂȚII

Cînd eram elevă de liceu, un profesor înțelept mi-a spus: „Să nu lași niciodată ca școală să stea în drumul educației tale”. Cum vă puteți ajuta copilul să trateze școala astfel încît să nu resimtă efectele ei negative?

Una dintre cele mai puternice influențe anticreative ce se manifestă în școală este presiunea egalizatoare, influența pe care o exercită copiii unul asupra altuia în vederea conformării de a se îmbrăca, de a gîndi și de a se comporta ca toți ceilalți. Începeți de timpuriu să vă ajutați copiii să fie independenți, responsabili și capabili să gîndească singuri. Încurajați-i să-și facă prieteni, dar nu trebuie să vă preocupe prea mult popularitatea lor în rîndul celorlalți copii.

De bună seamă, creativitatea este înăbușită în școală în primul rînd de profesori și de personalul administrativ. Ca părinte, puteți pune la punct o serie de strategii pentru a anihila aceste blocaje. Evident, atitudinea cea mai radicală ar fi să căutați profesori sau școli noi. Dar, în lipsa acestei posibilități, ar putea fi de mare ajutor implicarea dumneavoastră activă în educația copiilor. Învățați împreună cu copilul dumneavoastră, aflați ce face la școală, arătați-vă interesat și entuziasmat și încurajați-l să privească activitățile școlare cît mai flexibil. La lecțiile de măiestrie artistică de la școală, lui Pablo Picasso i se cerea să facă totul după standarde rigide: așa se desenează un pescăruș; așa se desenează o floarea-soarelui. Dar în afara școlii, el și-a folosit abilitățile în formare pentru creații pline de fantezie.

Dacă aveți de-a face cu profesori extrem de inflexibili și ostili, ați putea încerca să „negociați” direct cu aceștia. Mergeți mai departe și arătați-i copilului dumneavoastră că dezaprobați ceea ce se întîmplă la școală, dar clarificați-i faptul că va trebui să se adapteze, totuși. Mama lui Jason Brown și-a învățat copilul că lucrul cu șefi dificili este un simplu fapt de viață. Cînd John Irving, elev la liceu, se plîngea de inflexibilitatea unui anumit profesor, tatăl său îi spunea: „Ah, acela! Păi trebuie să te descurci cumva cu el sau să-ți cauți o altă clasă”. Important este să transmiteți faptul că, deși profesorii trebuie respectați pentru ceea ce sînt și pentru ceea ce știu, pot și ei să facă greșeli.

Învățați-vă copilul că școala ajută la obținerea multor informații importante și la realizarea multor experiențe interesante, dar că sistemul are, uneori, și fisuri. Iată cum descria Margaret Mead anul în care a mers la o „școală obișnuită” (în loc să învețe acasă):

În acel an, în iarna în care am împlinit nouă ani, am înțeles cu claritate ce însemna școala. Înainte de asta știusem numai de grădiniță, un tip de școală de unde nu m-aș mai fi întors

niciodată acasă. În prima lună din clasa a patra am avut un eșec îngrozitor la aritmetică. Dar pînă într-a treia lună m-am pus la punct în proporție de 90% cu aritmetica și am descoperit că școala era un sistem pe care trebuie să-l descoperi, exact așa cum descoperi o casă sau o grădină nouă sau explorezi un oraș nou.

Desigur, și acasă există „asasini” ai creativității. Este imposibil să crești copii fără a te folosi de recompense, de evaluări și de îngrădiri ale capacității lor de alegere. Dar sînt cel puțin trei lucruri pe care părinții le pot face pentru a veni în ajutorul copiilor. În primul rînd, arătați prin ceea ce spuneți sau faceți că scopurile extrinseci (cum ar fi plata pentru o slujbă) sînt secundare față de cele intrinseci (cum este mîndria pentru un lucru bine făcut).

În al doilea rînd, fiți zgîrciți cu recompensele. Abateți-vă atenția de la ele. În loc să vă bazați pe recompense și laude pentru activitățile copiilor dumneavoastră, mai bine ați săți și folosiți creațiile lor. Înrațați un desen deosebit și agățați-l într-un loc la vedere; mîncăți o farfurie de tocană piperată preparată de copil sau... cel puțin gustați-o!

În al treilea rînd, demonstrați prin exemplul dumneavoastră personal că recompensele și regulile pot fi folosite în slujba plăcerilor intrinseci. Explicați-le copiilor că păstrarea ordinii în atelierul de tîmplărie înseamnă să poți să-ți găsești uneltele cînd ai nevoie de ele. Arătați-le că vreți să aveți un salariu bun pentru a vă elibera de grijele financiare și a putea să vă satisface alte interese. Spuneți-le copiilor că, la fel, dacă vor obține note bune, vor avea mai multă flexibilitate în alegerea școlilor pe care să le urmeze și a carierei. Arătați-le că promovările sînt importante în primul rînd pentru că-ți oferă un control mai mare asupra propriei vieți.

ÎN CĂUTAREA „INTERSECȚIEI CREATIVITĂȚII“

Amintiți-vă că „intersecția creativității“ este domeniul în care se suprapun deprinderile și interesele copilului dumneavoastră. Este domeniul în care sînt cele mai mari șanse pentru creativitatea copilului dumneavoastră.

Vă puteți ajuta copiii să-și descopere interesele majore încurajîndu-i să încerce tot felul de activități. Prezentați-le subtil șansele și apoi dați-vă înapoi și urmăriți-i cum își iau zborul. Copiii își vor alege adesea singuri activitățile. Cînd era doar o fetiță de nouă ani, viitoarea romancieră Virginia Woolf a scos un ziar acasă (Evenimentul din Hyde Park Gate), care a „apărut” timp de patru ani, în fiecare săptămînă. Publicul cititor era alcătuit din frați, părinți și alte persoane care se ocupau de gospodărie; interesul și bucuria pe care le-o făcea ziarul au fost motive pentru a-l susține să meargă înainte.

Interesele copiilor se dezvoltă și se modifică de-a lungul timpului. „Intersecția creativității“ nu este un punct fix. Dacă nu sînteți sigur cît de „real” este interesul copilului dumneavoastră, poate nu ar fi rău să i-l testați puțin. Lăsați copilul să lupte un pic pentru ceea ce dorește. Dar, dacă se luptă plin de convingere, cedați!

Compozitorul Aaron Copland aproape că și-a înnebunit părinții să-l lase să studieze pianul; din fericire, pînă la urmă i-a făcut să cedeze. Seth Green, un actor de doisprezece ani care a jucat în filmul lui Woody Allen, *Radio Days*, și-a anunțat părinții că dorea să fie artist încă înainte de a împlini trei ani¹⁰. Nu a mai reluat subiectul pînă la vîrsta de șase ani, cînd a apărut într-o variantă a spectacolului *Hello, Dolly!*, realizată într-o tabără. Cînd a coborît de pe scenă, Seth a declarat: „Asta vreau să fac pentru tot restul vieții”. Apoi nu a mai încetat nici o clipă și, după cîteva luni, se plîngea părinților: „Îmi irosiți cei mai fru-

¹⁰Logan, J., 1987, *Precocious child on a mission*, Boston Globe, February 8.

moși ani din carieră!” În sfârșit, mama lui Seth a cedat și l-a dus la un impresar local, rugându-l să-i acorde fiului ei o audiție și apoi să-i spună „s-o lase baltă”. Spre disperarea ei, impresarul i-a zis după audiție: „Nu-i pot spune s-o lase baltă. Nimeni n-o să-i spună vreodată s-o lase baltă”. Acum era clar pentru părinții lui Seth că fiul lor avea un talent autentic, ce se suprapunea cu interesul său intrinsec. Ca urmare, ei l-au ajutat cum s-au priceput și atât cât au putut.

Aprecierea intereselor intrinseci ale copiilor dumneavoastră poate să aibă influențe greu de prevăzut. După ce Albert Einstein a absolvit Școala Politehnică, a avut mari dificultăți să-și găsească un post de asistent de cercetare pe care și-l dorea. (Iritase și insultase câțiva profesori și acum ei refuzau să-i dea recomandări bune!). De unul singur, pe când avea slujbe lipsite de importanță, tânărul Einstein a publicat o lucrare științifică importantă într-o revistă de prestigiu. Dar nimeni nu-i oferea, încă, o slujbă în cercetare. Tatăl lui Einstein, înțelegând ce însemna cariera științifică pentru fiul său, i-a scris o scrisoare lungă unui fizician cunoscut, în care îl ruga să dea puțină atenție muncii fiului său:

Vă rog să iertați un tată care îndrăznește să vă abordeze, dragă domnule profesor, în interesul fiului său.

[...] Orice om capabil să judece îi laudă talentul și pot să vă asigur că este extrem de tenace și de harnic și că are o mare dragoste pentru știință.

[...] Domnule profesor, deoarece fiul meu vă stimează și vă venerează cel mai mult dintre toți marii fizicieni ai timpului, îmi permit să vă adresez rugămintea de a citi articolul lui publicat în *Annalen der Physik* și de a-i scrie câteva rânduri de încurajare, care să-i redea bucuria de a trăi și de a lucra¹¹.

¹¹Hoffmann, B., Dukas, H., 1972, *Albert Einstein: Creator and rebel*, New York: Viking Press, p. 33.

STIMULAREA COTIDIANĂ A CREATIVITĂȚII ÎN FAMILIE

Cu cât îmbătrânești, cu atât mai ciudate ți se par propriile tale Euri anterioare, pînă ajungi aproape să nu-ți mai amintești să le fi cunoscut¹².

JOHN UPDIKE

Sînt sigură că există o legătură între memorie și creativitate. Desigur, atunci cînd scrii îți folosești toate resursele. Ce alt mijloc de verificare ai mai putea avea? Cum ai putea altfel să faci legături, predicții despre tine însuși sau cum poți înțelege relațiile fără memorie?¹³

EUDORA WELTY

Oamenii foarte creativi par să fie puternic legați de trecut. Deseori au amintiri bogate despre „Eurile ciudate” care au fost. Ca părinți, trebuie să încercăm să le dăm copiilor noștri un simț personal al trecutului, al ceea ce au fost și au făcut cînd se maturizau.

Ce înseamnă să trăiești într-o casă care „hrănește” creativitatea unui copil? Cum trăiesc oamenii în aceste familii? Cum interacționează între ei? Ce fac, împreună sau separat?

În asemenea familii, părinții se implică intelectual în educația copiilor, discută tot felul de lucruri, pun la îndoială presupunerile, investighează, explorează. Părinții și copiii privesc lumea îndeaproape, împreună, și se entuziasmează de ea. Mama și bunica lui John Irving și-au petrecut ore întregi citindu-i povești cînd acesta era copil. Deseori, tatăl Virginiei Woolf făcea desene pentru copiii lui, decupa per-

¹²Updike, J., 1986, *Rapt by the Radio*, Boston Globe, Literati on the Red Sox, October 6.

¹³Caldwell, G., 1986, *Eudora Welty*, Boston Globe, October 2, p. 76.

sonaje fermecate din hîrtie, le spunea povestiri cu aventuri în munți, le recita poezii etc. și apoi îi îndemna să discute ceea ce auziseră. Și fizicianul Richard Feynman a învățat multe din atitudinea investigatoare a tatălui său:

Cînd eram copil, am observat că o minge din trenulețul meu se rostogolea înapoi cînd porneam trenulețul, iar cînd îl opream brusc, se rostogolea înainte. L-am întrebat pe tata de ce și el mi-a răspuns cam așa: „Nimeni nu știe asta! I se spune inerție și regula generală este că orice lucru care stă pe loc tinde să rămînă pe loc și orice lucru care se mișcă tinde să rămînă în mișcare în aceeași direcție, cu aceeași viteză. Fiindcă veni vorba, dacă ai să urmărești mai atent ce se întîmplă, ai să vezi că la pornirea trenulețului mingea nu se mișcă înapoi, ci pur și simplu nu pornește o dată cu trenul, cînd îl împingi, și de fapt partea din spate a trenului se mișcă înspre minge”¹⁴.

Dacă doriți să stimulați creativitatea, provocați dispute utile, sub formă de discuții, conduse în spirit pozitiv, în care fiecare să accepte și ideea de a ceda. Amintiți-vă ce-l sfătuia fizicianul Robert Oppenheimer pe fratele său mai mic:

Încearcă să înțelegi, cu adevărat, pentru propria ta satisfacție, complet și bine, cele cîteva lucruri care te interesează cel mai mult.

Dacă ți se pare că greșesc, te rog să nu eziți să mi-o spui; nu fac decît să vorbesc din propria mea experiență¹⁵.

¹⁴Schweber, S.S., 1986, *Feynman and the visualization of space-time processes*, Review of Modern Physics 58, pp. 449-508.

¹⁵Bernstein, J., 1987, *The life it brings-I*, The New Yorker, January 26, p. 35.

Poate că la fel de importantă ca sfatul în sine a fost fraza de încheiere.

De obicei, familiile creative sînt gălăgioase și vesele. Prin jocuri, copiii învață, sînt provocați și își descoperă cele mai puternice interese. Cercetările au arătat că există o relație directă între joc și creativitate¹⁶; copiii care se joacă mult sînt în general mai creativi în efectuarea sarcinilor pe care le realizează după joacă, decît cei care trec direct de la o sarcină la alta. Important este să evitați supracontrolul cînd vă jucați cu copiii. Chiar dacă fiul dumneavoastră se chinuie să-și dea seama cum să facă ceva, lăsați-i puțin timp și spațiu să se gîndească singur. Chiar dacă fetița dumneavoastră folosește „greșit” o jucărie, dați-i pace; poate că ea a descoperit o cale nouă și „corectă” de a o folosi!

Părinții se simt uneori amenințați și îngrijorați cînd copiii lor se angajează în jocuri fanteziste. Cui îi place să-l urmărească Muma Pădurii prin casă? Dumneavoastră. Jocurile fanteziste sînt normale și utile; ele îi ajută pe copii să-și rezolve diverse probleme psihologice cu care poate că se confruntă și probabil că stimulează și creativitatea. Vă puteți aștepta ca jocurile fanteziste să se înmulțească pe măsură ce copiii cresc, mai ales în perioada preșcolară. Fetele au o tendință spre teme mai „realiste” (cum ar fi jocul de-a familia), iar băieții tind spre jocuri „fantastice” (cum ar fi rolurile de eroi de basm). Este interesant că timpul petrecut în fața televizorului de către copiii preșcolari nu pare să le afecteze creativitatea¹⁷. Copiii care văd multe filme și ai căror părinți le citesc basme se implică deseori în jocuri fanteziste. Poate că lucrul cel mai important este

¹⁶Dansky, J., Silverman, I., 1973, *Effects of play on associative fluency in preschool-aged children*, *Developmental Psychology* 9, pp. 38-43.

¹⁷Watson, M.W., Boyatzis, C.J., 1987, *An assessment of fantasy in the play of preschool children*, manuscris nepublicat, Brandeis University, Waltham, MA.

tendința copiilor de a se vedea ca fiind mai capabili; copiii au un simțămînt mai realist asupra propriei persoane cînd jocul implică multă fantezie.

Este influențată negativ creativitatea copiilor care petrec ore întregi în fața televizorului, ascultă posturi binecunoscute de radio sau stau ca hipnotizați, cu muzica rock răsunîndu-le direct în urechi? Dovezile nu sînt foarte clare în această privință. Mulți adulți sînt foarte îngrijorați de televiziune. Dar s-ar putea ca nu programele în sine să fie dăunătoare; s-ar putea ca, pur și simplu, faptul că își petrec tot timpul în fața televizorului să-i împiedice pe copii să facă alte lucruri, mai active, mai creative.

Mulți părinți (printre care și eu) se resemnează și le permit copiilor să-și petreacă un anumit timp în fața televizorului sau ascultînd muzică. De curînd am văzut un grup de copii jucînd rolurile unor personaje favorite dintr-un spectacol de televiziune, dar inventîndu-și propriile situații și dialoguri. Am văzut alți copii punînd în scenă, în detaliu, spectacole în care pretindeau că sînt vedete rock; în spectacolele date la subsolul casei aveau costume și lumini și își sincronizau mișcările buzelor cu muzica înregistrată. Copiii nu trebuie neapărat să stea și să privească la filmele fantastice de duminică dimineața; ei pot să împrumute de la aceste personaje scînteia care să le aprindă imaginația.

Familiile în care este hrănită creativitatea copiilor sînt acelea în care și adulții, și copiii au „obiceiuri creatoare”. Oamenii foarte creativi și-au format obiceiul de a-și pune întrebări, de a găsi noi perspective, de a găsi noi căi pentru a face ceea ce fac și, pur și simplu, de a crea ori de cîte ori pot. John Irving îmi spunea: „La o vîrstă foarte fragedă mi-am luat obiceiul de a inventa tot felul de lucruri. Trebuia să simt că-mi făcusem «norma» de invenții în fiecare zi”. Puteți să vă faceți o obișnuință din creativitate punînd întrebări de tipul: Cum se poate face chestia asta altfel? Mai există vreo interpretare? Ce înseamnă asta? Ce altceva ar putea să însemne?

Un grup de psihologi din California au realizat un studiu¹⁸ pe termen lung asupra familiilor copiilor creativi. Ei au comparat rezultatele cu cele obținute în cazul copiilor mai puțin creativi. Tabelele 2 și 3 prezintă atitudinile și comportamentele contrastante ale părinților din fiecare grup.

¹⁸Harrington, D.M., Block, J.H., Block, J., 1987, *Testing aspects of Carl Rogers's theory of creative environments: Child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents*, *Journal of Personality and Social Psychology* 52, pp. 851-856.

TABELUL 2

Părinții copiilor foarte creativi

Atitudini

Respect opiniile copilului meu și îl încurajez să și le exprime.

Cred că un copil ar trebui să aibă timp să gândească, să viseze cu ochii deschiși și chiar să fie leneș.

Îmi las fiica să hotărască singură.

Eu și copilul meu ne petrecem timpul împreună, într-o atmosferă caldă și intimă.

Îmi încurajez copilul să fie curios, să exploreze și să-și pună întrebări.

Mă asigur că fiica mea știe că apreciez ceea ce încearcă sau realizează.

Ce fac acești părinți când încearcă să-și învețe copiii ceva?

Încurajează copilul.

Îi oferă căldură și sprijin.

Acționează în vederea dezvoltării Eului copilului.

Par încântați de ceea ce au de făcut.

Se bucură să fie împreună cu copilul.

Susțin și încurajează copilul.

Laudă copilul.

Sînt capabili să stabilească o bună relație de lucru cu copilul.

Încurajează copilul să se descurce independent.

TABELUL 3

Părinții copiilor mai puțin creativi

Atitudini

Îi spun copilului meu că, dacă este rău, va fi pedepsit într-un fel sau altul.

Nu-i permit copilului meu să se supere pe mine.

Încerc să-mi țin copilul departe de copiii sau familiile care au idei și valori diferite de ale noastre.

Cred că un copil trebuie să fie numai văzut, nu și auzit.

Cred că fiul meu mă cam dezamăgește.

Nu-i permit copilului meu să-mi pună la îndoială deciziile.

Ce fac acești părinți când încearcă să-și învețe copiii ceva?

Au tendința să suprastructureze sarcinile.

Au tendința să controleze efectuarea sarcinilor.

Au tendința de a oferi soluții specifice la sarcinile respective.

Sînt ostili.

Critică realizările copilului; îi resping ideile și sugestiile.

Par să le fie rușine de copil, sînt lipsiți de mîndrie față de el.

Ajung la o luptă a voințelor cu copilul lor; părintele și copilul sînt în competiție.

Renunță și dau înapoi în fața dificultăților; nu reușesc să se descurce.

Impun copilului să efectueze anumite sarcini.

Sînt irascibili.

CE NU TREBUIE SĂ VĂ ÎNGRIJOREZE

Dacă puteți realiza un bun mediu familial, atunci creativitatea copiilor dumneavoastră poate să devină deosebit de flexibilă. Este natural să vă îngrijoreze faptul că diverse traume, tulburări și tragedii din viața copilului îi pot bloca dezvoltarea și creativitatea. Totuși, există cercetări interesante care dovedesc faptul că astfel de dificultăți nu subminează în mod necesar creativitatea. Surprinzător, dar, de fapt, s-ar putea chiar să o mărească.

În unele studii¹⁹, de exemplu, s-a arătat că absența tatălui (datorată morții sau divorțului) pare a fi asociată cu o creativitate sporită la copii. Alt studiu²⁰ a dovedit că acei

¹⁹Albert, R.S., 1980, *Family positions and the attainment of eminence: A study of special family experiences*, *Gifted Child Quarterly* 24, pp. 87-95.

²⁰Dacey, J.S., 1987, *Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescents*, manuscris nepublicat, Center for Research on Creativity, Lexington, MA.

copii care au suferit mai multe traume sînt mai creativi decît ceilalți copii. Și nu există nici o dovadă că traumele timpurii ar dăuna creativității copiilor.

Fiți cît mai relaxat atunci cînd copiii dumneavoastră își asumă riscuri. Atîta vreme cît nu le amenință viața și sănătatea, lor sau altor persoane, riscul poate avea un rol important în dezvoltarea deprinderilor și a intereselor copilului și în percepția de sine.

Și nu vă îngrijorați dacă, din punctul de vedere al dezvoltării, copilul dumneavoastră este mai lent. Dezvoltarea timpurie nu constituie o predicție bună a creativității ulterioare. Dacă fiul dumneavoastră, preșcolar, nu pare să strălucească, atunci amintiți-vă o caracteristică pe care fizicianul Albert Einstein și romanciera Virginia Woolf au avut-o în comun: nici unul dintre ei nu a vorbit înainte de vîrsta de trei ani.

Capitulum 7

CUM SA STIMULAM

CREATIVITATE CORPUS

SCOLAE

SUGGESTIO

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 7

CUM SĂ STIMULĂM CREATIVITATEA COPIILOR LA ȘCOALĂ: SUGESTII PENTRU PROFESORI

Creativitatea copiilor poate fi ameliorată când profesorii consideră că elevii trebuie să învețe activ și să aibă un simț de apartenență și de mândrie pentru clasa lor.

Evitați pe cât posibil recompensele tangibile; prezentați-le drept „premii” după finalizarea unei activități decât drept momeli, înainte.

Călăuziți-vă copiii, dar acordați-le și autonomie; folosiți activitățile de învățare nestructurate, în cadrul structurii generale.

Fetița mea, Christene, a venit astăzi supărată acasă. A fost ultima zi de școală, ultima zi dintr-un an în care s-a sculat aproape în fiecare dimineață nerăbdătoare să ajungă la școală, plângându-se uneori seara că ziua de școală a fost prea scurtă. „Nu-i cinsti“, mi-a spus ea. „Vara asta o să fie plictisitoare după toată distracția din clasa întâi. Domnișoara K. a făcut ca totul să fie foarte interesant. Mi-e dragă și o să-mi fie tare dor de ea!“.

Așa cum își dau seama mulți părinți ce au copii de vîrstă școlară, profesorii pot avea un impact extraordinar nu numai asupra reușitei școlare, dar și asupra atitudinii copilului față de școală și față de învățatură, în general.

De asemenea, profesorii au și puterea de a submina curiozitatea naturală a copiilor, de a le distruge motivația, de a le mutila respectul de sine și de a le înăbuși creativitatea. Într-un fel, profesorii deosebit de buni (sau deosebit de slabi) pot influența copiii mai puternic decît o pot face părinții.

Îmi amintesc foarte bine, pînă în ziua de astăzi, de educatoarea mea de la grădiniță, care și-a exprimat entuziasmul față de desenele mele; de învățătoarea din clasa a patra, care și-a bătut joc de încercările mele nereușite de a ilustra o recenzie; de profesoara din clasa a șaptea, care a chemat și alți profesori să mă audă prezentîndu-mi referatul despre Africa; de profesoara din clasa a noua, care mi-a spus că eram „puțin cam prea creativă“; de profesoara din clasa a zecea, care m-a lăsat să scriu și să prezint o versiune umoristică a unei piese.

Într-o scrisoare recentă pe care mi-a trimis-o, o prietenă își amintește efectul profund pe care l-a avut asupra ei una dintre profesoarele sale:

Pînă în clasa a șasea, nu mi-am exprimat nicio dată dorința de a ajunge profesoară. Profesoara mea, deși nu avea mai mult de doi ani de activitate, era cu totul remarcabilă. De ce? Pentru că era creativă și ne descoperea interesele, preocupările individuale. Manifesta o atenție deosebită pentru toți cei treizeci de elevi ai săi. Folosea, în 1962, tehnicile de compoziție creativă pe care eu le-am modificat pentru a le face accesibile clasei întîi, dar care se foloseau încă și în 1987! Domnișoara C. a avut un impact profund asupra carierei și vieții mele în general, și cu asta nu spun decît foarte puțin. Ea mi-a fost mentor înainte să-mi dau seama de aceasta. Pînă în ziua de astăzi sîntem prietene bune și comunicăm regulat.

De unde vine această putere a profesorilor? Din faptul că au mai multe ocazii de a stimula sau de a submina creativitatea decît au părinții. Profesorii au rolul explicit de a evalua copiii și, cum aceștia sînt foarte interesați în urmărirea propriei dezvoltări, profesorii devin un fel de voci divine.

Profesorii pot să „predea” creativitatea? Cu siguranță, ei le pot dezvolta copiilor deprinderile specifice anumitor domenii - cunoștințe și deprinderi tehnice în domenii definite, cum sînt exprimarea corectă, matematica sau artele. De fapt, mulți consideră acest lucru drept datoria profesorului. Pînă la un punct, profesorii pot „preda” elevilor și deprinderi creative - stiluri de a gîndi o problemă, indicii pentru inventarea unor noi modalități de a privi lucrurile. Astfel de deprinderi pot fi predate direct, dar probabil că sînt cel mai bine transmise prin exemplul personal.

Dar ce se poate spune despre a treia componentă a creativității - motivația intrinsecă? Este imposibil să „predai” direct motivația intrinsecă, să-i spui copilului că trebuie să fie motivat intrinsec. Profesorii pot, desigur, să modeleze motivația intrinsecă prin exprimarea liberă a curiozității, a interesului, a bucuriei și a provocării personale pe care le resimt. Dar modalitatea cea mai importantă de a încuraja motivația intrinsecă în școală o reprezintă atmosfera din clasă, care trebuie să fie liberă de constrângerile externe ce distrug această motivație.

Deci, în realitate, profesorii nu pot să predea creativitatea mai mult decât părinții. Dar profesorii pot încuraja apariția spiritului creativ, îl pot hrăni și îi pot stimula creșterea.

ATITUDINEA PROFESORULUI

Modalitatea cea mai semnificativă prin care profesorii pot încuraja creativitatea este sprijinirea motivației intrinseci. Toți copiii capătă deprinderi specifice anumitor domenii în școală (mai mult sau mai puțin), majoritatea copiilor își pot însuși deprinderi creative prin expunerea la modele creative de gândire, dar foarte puțini copii ajung la sfârșitul școlii cu motivația intrinsecă intactă.

Motivația intrinsecă se amplifică atunci când profesorul crede că elevii ar trebui să fie relativ autonomi în clasă. Un grup de cercetători¹ a cerut unor copii de clasa a cincea să citească un text referitor la unele studii sociale, în trei situații diferite, determinate de instrucțiunile primite de la profesor. Instrucțiunile nederijate au fost concepute astfel încât să le dea copiilor cea mai mare autonomie în citirea textului:

¹Grolnick, W.S., Ryan, R.M., 1987, *Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation*, *Journal of Personality and Social Psychology* 52, pp. 890-898.

După ce terminați, vă voi pune câteva întrebări similare cu cele pe care vi le-am pus referitor la pasajul precedent.

Copiii tocmai citiseră un alt pasaj și răspunseseră la întrebări legate de interesul, de satisfacția și de presiunea resimțite în timpul citirii pasajului. Cu alte cuvinte, acești copii nu se așteptau la un test după acest al doilea pasaj.

Instrucțiunile dirijate, fără control au fost concepute pentru a le oferi copiilor un anumit nivel de autonomie, combinat cu instrucțiuni specifice de citire:

După ce terminați, vă voi pune câteva întrebări referitoare la pasajul citit. Nu va fi un test în adevăratul sens al cuvîntului și nu veți primi note. Mă interesează doar să știm ce vă puteți aminti după citirea pasajelor. Citiți-le cum credeți că vă convine mai mult.

În sfîrșit, instrucțiunile dirijate, de control au limitat cu adevărat autonomia copiilor. În acest caz, li s-a spus exact ce dorea profesorul de la ei:

După ce terminați, vă voi da un test. Vreau să știu cît de mult vă mai amintiți din ceea ce ați citit. Trebuie să lucrați cît de bine puteți, pentru că vă voi pune note, să văd cît de bine vă descurcați.

După aceea, toți copiii au fost testați, evaluîndu-se cantitatea de informații învățate pe de rost din pasajul respectiv (numărul de elemente specifice pe care și le aminteau) și învățarea conceptuală a ideilor din pasaj (noțiunile lor despre ideea principală pe care încercase să o exprime autorul). În plus, copiii au completat un chestionar prin care se estima interesul manifestat la citirea pasajului, presiunea

și tensiunea resimțite în timpul citirii și sentimentul pe care l-au avut în timpul testării.

Rezultatele au fost cu totul remarcabile: copiii cărora li s-a acordat autonomie au demonstrat o motivație intrinsecă mai mare, au fost mai puțin tensionați și au beneficiat de o învățare conceptuală mai eficientă. Dar acest lucru nu înseamnă că elevilor nu trebuie să li se dea nici un fel de indicații, ca în grupul nederajat. În general, copiii din grupul dirijat, fără control se pare că s-au descurcat cel mai bine: sarcina le-a trezit interesul, nu s-au simțit presați sau tensionați și au avut rezultate bune atât la învățarea pe de rost, cât și la învățarea conceptuală.

Într-un alt studiu², copiii care au constatat în clasă existența unei autonomii susținute au avut și ei o motivație intrinsecă mărită pentru activitățile școlare, s-au considerat mai bine pregătiți și au căpătat un respect de sine mai puternic decât cei al căror mediu școlar a fost controlat.

Altfel spus, abordarea optimă pare a fi cea în care copiii sînt călăuziți spre scopul comun, dar sînt încurajați să învețe cum li se pare lor mai comod. Întotdeauna accentul trebuie să cadă pe învățare și nu pe testare.

Care sînt tipurile de profesori care orientează clasa spre autonomie? Sînt acei profesori conștienți de propriile imperfecțiuni și care au un respect adînc pentru copii. Cu o astfel de atitudine, chiar și învățătorii elevilor foarte mici pot să-i ajute pe copii să devină adevărați colaboratori în procesul de învățare.

Cunosc o profesoară care sprijină în mod deosebit autonomia elevilor săi; ca urmare, creativitatea acestora este foarte înaltă. Modul ei de lucru constă în aceea că le oferă idei, sugestii și îndrumări, dar nu le dă răspunsuri sau instrucțiuni explicite de învățare. Nu le spune niciodată: „Așa

²Deci, E.L. ș.a., 1981, *An instrument to assess adults' orientations towards control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence*, *Journal of Educational Psychology* 52, pp. 233-248.

ar trebui să arate scena voastră de Halloween“. În schimb, le oferă foarte multe materiale și îi încurajează, pentru ca ei să vină cu propriile lor idei. Spunându-le copiilor să lucreze împreună ori de câte ori este posibil, ea accentuează faptul că fiecare individ are propriile sale forțe și talente. Ea le arată cum să genereze idei prin brainstorming și îi stimulează de a-și căuta propria cale când se împotmolesc. Iată o situație tipică petrecută în clasă: copiii confecționau zmeie în cadrul unui proiect de atelier, ieșind din când în când afară pentru a le testa. Shelley și Elizabeth stăteau pe terenul de joacă, în bătaia vântului, urmărind evoluția „primei versiuni“ a lui Elizabeth. În acest timp, Shelley remarcă tăieturile făcute de Elizabeth în pînza zmeului și strigă: „Tocmai mi-ai dat o idee grozavă pentru o altă încercare!“. Fetițele au alergat înapoi în clasă, au făcut câteva modificări și nu după multă vreme au terminat un zmeu foarte frumos și funcțional.

Filosofia globală a predării

Iată elementele de filosofie a predării care încurajează creativitatea copiilor:

- Învățarea este foarte importantă și foarte plăcută.
- Copiii merită respect și iubire, ca ființe unice ce sînt.
- Copiii trebuie să învețe activ. Ei ar trebui să fie încurajați să vină în clasă cu propriile lor interese, experiențe, idei și materiale. Trebuie să li se permită să negocieze cu profesorul obiectivele muncii lor zilnice și trebuie să li se dea libertatea de a hotărî cum să le realizeze.
- Copiii trebuie să se simtă atît relaxați, cît și stimulați în clasă. Nu trebui să existe tensiuni și presiuni.

● Copiii trebuie să manifeste un sentiment de proprietate și de mândrie față de clasa lor, să fie implicați în amenajarea și păstrarea curățeniei acesteia. Trebuie să fie încurajați să aducă materiale de acasă (chiar și „gunoaie“), care pot fi folosite în activitățile instructiv-educative. Profesorii trebuie să spună: „Nu este clasa mea, este clasa voastră!“

● Pentru elevi, profesorii reprezintă resurse, nu polițiști, sergenți de instrucție sau zei. Copiii trebuie să-și respecte profesorii, dar trebuie și să se simtă bine în preajma lor: roboții nu învață și, cu siguranță, nu sînt creativi.

● Profesorii sînt inteligenți, dar nu sînt perfecți.

● Copiii trebuie să se simtă liberi să-și discute problemele atît cu profesorii, cît și cu egalii lor. Cînd este vorba despre clasa lor, ei au responsabilitatea de a ajuta ca lucrurile să meargă bine.

● Întotdeauna cooperarea este preferabilă competiției.

● Experiențele educative ar trebui să fie cît mai apropiate de experiențele cotidiene ale copiilor. Ei trebuie să aibă atît putere, cît și responsabilități în clasă.

ORGANIZAREA CLASEI

Cel mai evident antagonism între stilurile de organizare a clasei din ultimii treizeci de ani a fost cel referitor la clasele „deschise“ și cele „tradiționale“. Deși clasele „deschise“ pot lua diverse forme, în general structura lor este mai puțin rigidă, constrîngerile asupra performanțelor elevilor sînt mai reduse și atenția este mai individualizată. Mișcarea „clasa deschisă“ din anii '60 a fost proclamată de

unii drept calea cea mai bună (sau poate singura) pentru încurajarea semnificativă a învățării și creativității copiilor.

Cercetările³ au evidențiat un fenomen interesant. Majoritatea studiilor efectuate înainte de 1975 indicau superioritatea claselor „deschise” asupra celor tradiționale în promovarea creativității. După 1975, studiile întreprinse au arătat o diferență minoră. Este probabil că în ultimii cincisprezece ani, școlile americane standard (sau tradiționale) au devenit treptat „deschise”, astfel încât linia de demarcație între cele două tipuri de școli este din ce în ce mai puțin vizibilă. În mod gradat, s-a pus mai mult accent pe autonomia elevilor, pe diminuarea constrângerilor și pe abandonarea structurilor foarte rigide. Din punctul de vedere al creativității, aceste vești sînt foarte bune.

Una dintre lecțiile cele mai importante învățate de la mișcarea „clasa deschisă” este forța pozitivă a instrucției individualizate. Elevii învață mai bine dacă nivelul și ritmul programei se adaptează după puterile și slăbiciunile lor. Stilurile de învățare ale copiilor sînt cel puțin la fel de diferite ca și stilurile lor vestimentare, dar mult mai puțin supuse schimbării.

Caracteristica cea mai importantă a instrucției individualizate este aceea că se construiește pe baza intereselor și a experiențelor unice ale unui anumit copil. Să spunem că Eric vine la școală extrem de entuziasmat de vizita făcută în timpul weekend-ului la Muzeul de istorie naturală. Dacă i s-ar permite să scrie în compunerea săptămînală despre fosilele văzute acolo, cu siguranță compunerea lui va fi mai bună și mai creativă decît dacă ar trebui să scrie, ca tot restul clasei, despre cine știe ce subiect „bun pentru toți”. Deprinderile lui de a scrie o compunere ar cunoaște o dezvoltare identică, dar motivația sa intrinsecă s-ar înălța pînă la cer.

³Horowitz, R.A., 1979, *Psychological effects of the open classroom*, *Review of Educational Research* 49, pp. 71-85.

Atitudinile copiilor au tendința de a deveni mai flexibile dacă sînt grupați în funcție de capacitatea fiecăruia și de tipul de personalitate. Cu un sprijin adecvat din partea profesorilor, ei vor începe să observe că fiecare individ are posibilitățile și slăbiciunile lui. Își vor da seama că diferitele metode de abordare a unei sarcini pot fi la fel de viabile. În cazul ideal, vor învăța să fie toleranți față de varietate, ceea ce reprezintă caracteristica fundamentală a oamenilor creativi.

În plus, clasa trebuie să fie cît mai stimulatoare din punct de vedere vizual (fără a distrage atenția!). Elevii ar trebui să vadă în jur o multitudine de produse, materiale și scene. Și acestea trebuie să fie realizate și amenajate de ei înșiși. Toți copiii trebuie să contribuie cu desene, mici tablouri, produse literare (eseuri etc.) la decorarea clasei. Copiilor trebuie să li se permită să-și aleagă singuri producțiile pe care doresc să le afișeze și să le schimbe dacă vor.

În toată clasa ar trebui să fie afișate materiale didactice cît mai diverse și nu materiale didactice standard, procurate după cataloage școlare oficiale. „Centrul de științe” din încăperea ar putea să conțină o serie de materiale pentru demonstrarea și experimentarea atracției magnetice: de exemplu, o busolă, pilitură de fier, un magnet, agrafe pentru hîrtie. „Centrul de lectură” ar trebui să grupeze cărți și articole pentru diverse niveluri de lectură, pe o temă dată (cum ar fi călătoriile spațiale), ca și povestiri scrise chiar de elevi pe tema respectivă.

Mai ales pentru copiii mici, existența unui „centru de activități” unde să se poată juca și să experimenteze diverse materiale poate fi un element educativ de mare importanță. Într-o săptămîină, de exemplu, pe masa respectivă pot fi puși magneti, pentru ca elevii să se joace cu ei înainte de a învăța despre forțele magnetice. În altă săptămîină li s-ar putea pune la dispoziție mărgelile pe care să le folosească la lucrul manual, dar care la ora de matematică i-ar putea ajuta cînd învață să numere.

Copiii ar trebui să aducă diverse materiale în clasă. Ei pot să vină cu obiecte obișnuite de acasă, sau pot să realizeze singuri obiecte pe care să le împartă cu ceilalți copii. Într-o clasă pe care am studiat-o, de exemplu, Peter a venit cu un joc creat de el din nasturi, un mosor de lemn și o tavă veche. Le-a arătat celorlalți copii care sînt regulile jocului conceput de el, apoi l-a ajutat pe profesor să amenajeze un spațiu în clasă unde elevii puteau să pună materialele aduse de acasă și produsele realizate de ei.

STRATEGII COTIDIENE DE PREDARE

Există un număr de strategii specifice care pot mări creativitatea în activitățile zilnice de predare.

Evaluarea

Evaluarea pe care o face profesorul asupra muncii elevului este, probabil, „asașinul” numărul unu al creativității în clasă. Am făcut de multe ori această afirmație îndrăzneță în fața studenților mei de la universitate, dar apoi m-am comportat ca marea majoritate a profesorilor, specificînd cerințele cursului și dîndu-le note, așa cum o cere „sistemul”.

Dar ce ar putea să facă profesorii? În primul rînd, folosiți feedback-ul constructiv și semnificativ, în loc să faceți uz de o evaluare vagă și abstractă. În al doilea rînd, implicați-vă elevii în evaluarea propriei lor munci și determinați-i să învețe din propriile lor greșeli. În al treilea rînd, puneți accent pe „ce ați învățat”, în loc de „cum ați învățat”.

Conform modelului tradițional de învățămînt, profesorii le dau elevilor teste sau lucrări, care sînt corectate și notate, apoi înapoiate cu notele sau (eventual) cu însemnările profesorului, indicîndu-se răspunsurile false sau greșelile. La sfîrșitul fiecărui trimestru, elevul vine acasă cu un carnet de

note, în care sînt trecute mediile*. Și, în sfîrșit, părinții sînt invitați la o ședință cu profesorul, cel puțin o dată pe an, ca să discute progresele elevului.

În clasele în care este încurajată creativitatea, profesorii estimează cunoștințele și progresele elevilor prin interacțiunea permanentă cu aceștia. Lucrările elevilor sînt înapoiate cu multe comentarii, scoțînd în evidență atît aspectele bune, cît și pe cele slabe. Periodic, profesorii trimit părinților comentarii asupra progreselor înregistrate de elevi, însoțite de note (dacă sînt cerute de sistem). Înainte de redactarea acestor rapoarte, profesorii au discuții individuale cu elevii, care le oferă o perspectivă asupra muncii lor și în care le sînt solicitate opiniile, formulîndu-se noile obiective de studiu. Comentariile scrise sau orale ale profesorului în fața părinților ar trebui să conțină, în mod ideal, și părerile elevului.

Acest sistem poate conferi evaluării un caracter informațional, mai curînd decît de control. Atunci elevii ar percepe comentariile profesorului nu ca recompense și pedepse destinate controlului lor, ci ca informații utile despre propriul lor nivel de învățare și de reușită. În acest caz, motivația intrinsecă și creativitatea nu ar fi subminate; de fapt, este posibil ca ele chiar să se intensifice.

Iată un exemplu din activitatea fiicei mele, Christene, în clasa întîi. Învățătoarea ei, în loc să marcheze răspunsul „corect” și „incorect”, făcea o săgeată către un anumit pasaj din lucrarea elevului, care necesita mai multă atenție. Uneori, săgeata indica o greșeală a elevului. Alteori, ea scotea în evidență un spațiu pe care elevul uitase să-l completeze sau un set de instrucțiuni pe care nu le înțelesese. Încă de

*În Statele Unite ale Americii, aprecierile profesorilor și rezultatele la teze sînt comunicate părinților prin intermediul a ceea ce se numește „report card”. Structura acestui document variază de la școală la școală sau de la district la district, iar valabilitatea sa este de un trimestru sau de un an.

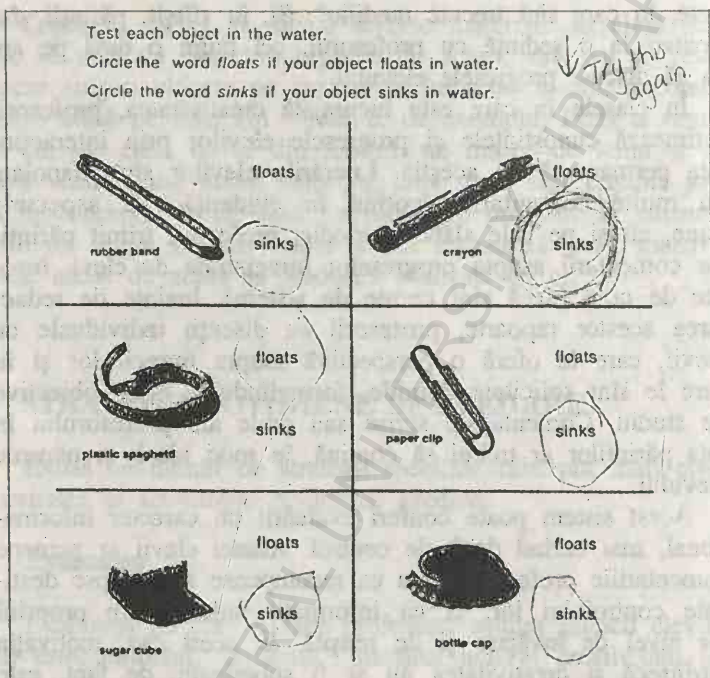


Figura 8

la începutul anului învățătoarea le spusese elevilor că săgeata însemna, pur și simplu, „revezi“. Dacă după ce revedeau aspectul respectiv rămîneau în continuare cu neclarități, erau sfătuiți și încurajați să vină și să stea de vorbă cu învățătoarea despre problema în cauză.

În figura 8 este prezentată o lucrare a fiicei mele: li se ceruse să determine dacă obiectele desenate se scufundă sau plutesc atunci cînd sînt introduse în apă. Dintr-un motiv oarecare (fie că nu a citit cum trebuie, fie că a încercuit greșit din neatenție, fie pur și simplu nu știa), Christene a ales răspunsul greșit (creionul plutește). Profesoara i-a înapoiat lucrarea cu un comentariu conceput astfel încît să o facă pe

Christene să se mai gândească la problema respectivă și nu să se simtă criticată: o reacție constructivă și semnificativă, în loc de o evaluare vagă și abstractă.

Cum majoritatea profesorilor nu agreează evaluarea muncii elevilor, iată o metodă care ar trebui să fie ușor de implementat în școală: lăsați elevii să realizeze singuri evaluările. Considerați-i participanți activi, oferindu-le posibilitatea de a-și aprecia singuri munca, stabilind ceea ce le place și ceea ce nu le place și încercând din nou. Elevii știu, de

Draw a line between the two words that go together.



ducks	bark
meat	chirp
dogs	hiss
birds	quack
snakes	sneak
wheels	roar
lions	squeak

Draw a line from the group of words at the left to the group of words at the right to make a complete sentence.

Don Jones	went, "Quack, quack."
He went to see	in a big yard.
The zebra grazed	went to the park.
The six ducks	all the wild animals.

Wild animals *I do not understand* be cared for in the park.
 Ducks hide from *stand this* have animals of the forest.
 Some animals like *must eat to live.*
 The lion and the tiger are *foxes and hawks and men with guns.*

Use After page 73 in the text
 Purpose To promote word and sentence comprehension.

22

Figura 9

obicei, cînd nu știu ceva. Trucul este ca profesorii să-i ajute să localizeze exact confuzia, să o exprime și să caute să o clarifice, mai curînd decît să și-o ascundă. La exercițiul de citire (vezi figura 9), Christene a avut dificultăți deosebite. Cum învățătoarea îi încuraja să ceară ajutor cînd aveau vreo problemă, Christene a scris un mesaj pe hîrtie: „Pe asta nu o înțeleg“. Învățătoarea, după ce a examinat rapid lucrarea, i-a scris un mesaj de răspuns; urma să discute problema mai tîrziu, în ziua respectivă. Acest tip de interacțiune oferă cîteva avantaje: copilul învață să acorde atenție procesului de învățare în care este implicat, ia parte activ la rezolvarea problemelor, profesorul află exact unde are dificultăți elevul, iar acesta exersează suplimentar scrierea și citirea, schimbînd mesaje cu profesorul!

Învățătoarea lui Christene a găsit și o modalitate de a-și ajuta elevii să se simtă mai bine cînd eșuau în rezolvarea unei anumite sarcini. Dacă, de exemplu, un elev greșea aproape toate exercițiile de adunare, învățătoarea desena o steluță sau o inimioară în dreptul unei cifre foarte atent caligrafiate. Apoi, cînd se întîlnea cu elevul, îi spunea uneori: „Da, este adevărat, ai probleme cu aceste chestiuni. Să stăm de vorbă și să vedem dacă nu putem găsi o modalitate să le înțelegi. Dar ia stai puțin și te uită la acest șase pe care l-ai făcut; este cel mai grozav șase pe care l-am văzut eu vreodată!“

Cu timpul, copiii au început să folosească această reprezentare în autoevaluare. Christene venea deseori acasă cu lucrări pe care desenase ea însăși o steluță sau o inimioară în dreptul unei litere sau al unei cifre care îi plăcuse în mod deosebit; din cînd în cînd, remarcă unele care îi plăceau în mod deosebit (figurile 10 și 11). Învățătoarea ei încuraja acest tip de autoevaluare; uneori, ea își exprima acordul cu semnele prin care Christene se „autofelicita“ (figura 10). Pe de altă parte, copiii din această clasă învățau totodată să-și identifice propriile greșeli. În figura 12 este pre-

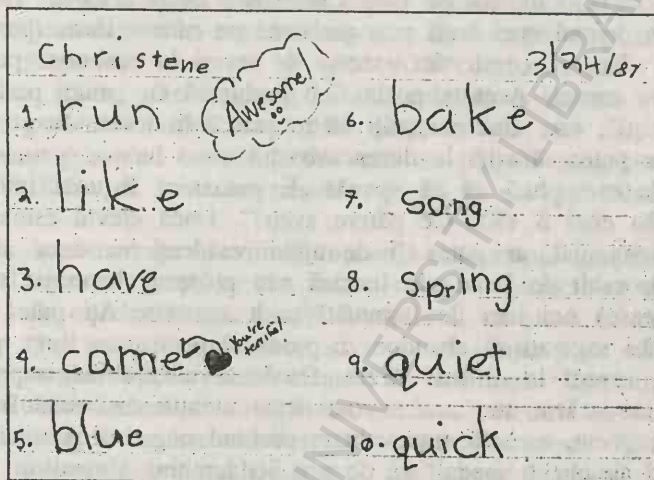


Figura 10

Figura 11

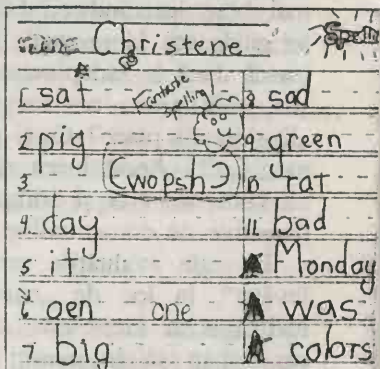
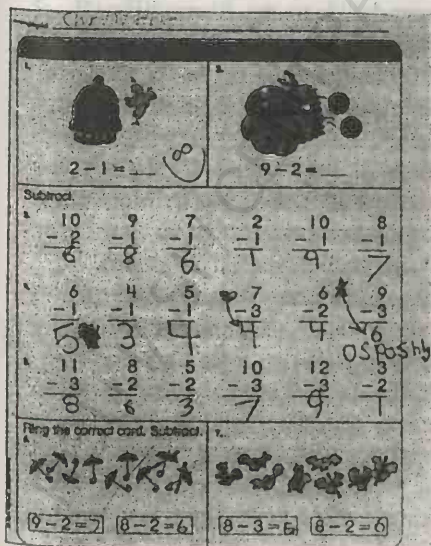


Figura 12

zentată o lucrare pe care Christene a scris „Hopa!“ (wopsh) în dreptul unei erori prin omisiune pe care o făcuse.

Uneori, copiii sînt excesiv de severi în evaluarea propriei lor munci. Aceasta poate fi o problemă cu „micii perfecționiști“, care sînt obișnuiți să reușească în toate. Acești copii ar putea să vină la dumneavoastră cu o lucrare - un desen, de exemplu - și să spună: „E groaznic! E urît! Îmi vine rău cînd îl văd! Ce părere aveți?“. Dacă elevul este foarte descurajat, ar putea fi de ajutor evidențierea unor aspecte deosebit de bune ale lucrării sau poate fi încurajat să găsească noi idei de îmbunătățire a acesteia. Ați putea chiar să-i sugerați să abandoneze proiectul pentru un timp, pentru a reveni la el mai tîrziu. Dacă elevul are un respect de sine scăzut sau are nevoie de o atenție deosebită în acel moment, această autoevaluare profund negativă poate fi, pur și simplu, o modalitate de a solicita puțină simpatie.

Unii copii trebuie să fie încurajați să folosească autoevaluarea, mai ales elevii mai mari, care s-ar putea să se fi obișnuit în clasele anterioare să se bazeze numai pe estimările profesorului. Această dependență poate fi modificată cel mai bine insistînd cu blîndețe și perseverență ca elevii să se gîndească la propriile lor standarde de lucru și să stabilească dacă le îndeplinesc sau nu. Dacă elevul întreabă adesea: „Vă place ce am făcut?“, atunci îi puteți răspunde: „Dar ție îți place? Ce-ți place cel mai mult? Ce ai vrea să modifice?“. Acest lucru este deosebit de important în domeniul cum sînt arta și compoziția, unde există puține standarde obiective de corectitudine și incorectitudine în evaluare.

În toate evaluările școlare, accentuați asupra lui „ce ați învățat“, în loc de „cum ați învățat“. O modalitate de a realiza acest lucru este să evitați testele „oficiale“ sau măcar evitați să le numiți astfel. Încă înainte de a veni la școală, copiii capătă o atitudine negativă față de teste (care se datorează, probabil, televiziunii, filmelor și copiilor mai mari). Cuvîntul însuși le dă sentimentul unei evaluări stresante, oricum ați folosi testul respectiv. Învățătoarea lui

Christene le-a dat copiilor teste de ortografie tot anul, fără a folosi cuvîntul acesta niciodată; ea le numea dictări.

Evitați comentariile negative repetate. În loc de a spune: „Iar ai greșit aici!“ sau „Ai de gînd să te corectezi odată?“, ați putea spune: „Te-ai gîndit la altă cale de a încerca să rezolvi problema asta?“ sau „Hai să-și arăt o altă cale“. Deseori copiii sînt conștienți de ceea ce trebuie schimbat; singurul lucru de care au nevoie este să le fie semnalată eroarea.

Este important ca elevii să înțeleagă importanța greșelii. Mesajul este că greșelile sînt bune, că sînt instructive, că sînt o cale excelentă de a învăța. Ideal ar fi ca elevii să nu încerce să-și ascundă greșelile și să se simtă stînjeniți de ele.

Supravegherea este strîns legată de evaluare. Conform modelului tradițional de învățămînt, profesorii trebuie să urmărească atent munca elevilor. Ai terminat sarcina? Cîte pagini ai scris în caietul de lucru? Ai început lucrarea de științe sociale? Dar într-un model mai favorabil motivației intrinseci și creativității, copiii sînt în mare măsură ei înșiși responsabili pentru munca pe care o efectuează. Profesorul le dă obiectivele pe care le au de îndeplinit într-un anumit domeniu, pe o anumită perioadă (o zi sau o săptămînă, să spunem), dar elevii beneficiază de autonomia de a hotărî exact cum să îndeplinească obiectivele respective și au responsabilitatea de a-și urmări progresele. În acest scop, ar putea fi utilă o listă cu sarcinile zilnice sau săptămînale, completată de către elev (figura 13). La obiectivele propuse trebuie să se ajungă prin colaborarea între profesor și elev.

Recompensa

Notele nu sînt numai mijloace de evaluare în clasă, ci au și funcție de recompensare (sau de pedepsire). Alte surse de recompensare folosite în mod obișnuit sînt stelutele aurii, abțibildurile, distincțiile, premiile și privilegiile speciale. Copiilor le plac foarte mult aceste recompense și uneori

ar face orice să le obțină. Cercetările au arătat că atunci când copiii se concentrează asupra recompensei ca imbold pentru a realiza ceva, motivația lor intrinsecă și creativitatea suferă un declin.

Cele mai bune recompense pentru munca efectuată în clasă sînt cele „intangibile”: un zîmbet sau un semn de aprobare, o mîngîiere pe umăr, un cuvînt de încurajare, o ocazie de a afișa și de a prezenta rezultatele activității cuiva și munca suplimentară. Da, munca suplimentară! Cînd atmosfera din clasă face ca toată lumea (inclusiv profesorul) să aibă convingerea că învățarea este stimulatoare și plăcută, munca suplimentară poate să reprezinte o recompensă. Testele de ortografie pe care le aducea acasă în fiecare săptămînă fiica mea cînd era în clasa întîi conțineau cele

name Christene ✓ 1/24/87

Activity	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Folders		✓	✓	✓	✓
Math	✓	✓	✓	✓	✓
Writing	✓	✓	✓	✓	✓
Score	✓	✓	✓	✓	✓
Teacher					
Reading	✓	✓	✓	✓	✓
Following Directions					✓
Activity	✓	✓	✓	✓	✓
Free				✓	

Figura 13

name Christene
 27c January 27, 1987
Spelling Words

1. bit ✓
2. dig ✓
3. dot ✓
4. fed ✓
5. fun ✓
6. you ✓
7. make ✓
8. kitten ✓
9. lock ✓
10. milk ✓

BONUS ✓

Zero Hero

Cassie

Figura 14

zece cuvinte cerute de programa școlară standard, dar mai aveau la sfârșit încă două sau trei cuvinte în plus, purtînd mențiunea „Supliment“ (Bonus; vezi figura 14). În colaborare cu elevul, învățătoarea mai scria cîteva cuvinte suplimentare de o importanță deosebită pentru elev, cuvinte pe care copilul vroia din toată inima să le scrie corect (cum ar fi numele unui prieten apropiat). Aceste cuvinte suplimentare erau un fel de „desert“ pentru copii; nu reprezentau o povară în plus.

O altă recompensă „intangibilă“ excelentă este aceea de a permite elevilor să-și manifeste și să-și împărtășească mîndria pentru munca lor. Cunosoc un profesor care avea un interes deosebit pentru dezvoltarea capacității de exprimare în scris a elevilor săi și care inițiasse ceea ce se numea „Ora autorilor“; se ținea o dată sau de două ori pe săptămînă. Elevii se înscriau, alocîndu-li-se un anumit timp la „Ora autorilor“, avînd ocazia să stea pe „Scaunul autorilor“ (un fel de scaun de regizor) și să-și citească în clasă cele mai recente producții literare. Urmau comentariile și sugestiile din partea clasei (în care se cerea să se facă măcar cîteva comentarii pozitive!), pe care autorul le folosea la revizuirea creației. Procesul implica un sprijin reciproc și, deoarece recompensa (prezentarea publică) era atît de puternic legată de activitatea scriitoricească, acest lucru nu făcea decît să le mărească motivația intrinsecă și creativitatea.

Cînd se folosesc recompense tangibile, așa cum sînt abtildurile sau privilegiile speciale, acestea ar trebui să apară ca surprize pentru copii, ca un „supliment“ pentru că s-au descurcat foarte bine într-o anumită situație, sau pentru că au atacat o problemă extrem de dificilă, sau, pur și simplu, pentru că profesorul a avut chef să împărtășească un moment deosebit cu ei! Secretul constă în aceea că recompensele tangibile trebuie folosite în așa fel încît elevii să nu ajungă să le aștepte și să lucreze doar pentru ele.

În sfîrșit, cînd oferiți recompense, oferiți-le atît pentru creativitate, cît și pentru corectitudine. În acest fel, copiii

vor înțelege clar că în clasa lor creativitatea este permisă, încurajată și prețuită.

Alegerea

Dați-le copiilor posibilitatea de a alege ori de câte ori se ivește ocazia. De exemplu, la o lecție de științe ar trebui să li se pună la dispoziție o serie de obiecte diferite cu care să realizeze experimente. Într-o activitate artistică trebuie să le fie prezentate cât mai multe materiale diverse. În cazul compunerilor, copiii ar trebui să-și aleagă singuri subiectele. Amintiți-vă metafora labirintului. Dacă elevilor li se prezintă o singură cale de a realiza ceva, atunci ei se vor comporta ca șoarecele din labirint, care o ia de obicei pe drumul drept, lipsit de complicații și de noutate.

Cheia constă în propunerea unor activități nestructurate în cadrul activității generale. Copiii, în special cei mici, au nevoie de un scop, de o finalitate. Au nevoie de limite și, de obicei, au nevoie și de o schemă generală pentru realizarea unei sarcini. Totuși, în aceste limite, este cu atât mai bine pentru ei să aibă posibilitatea de a alege cum și când își vor atinge scopul.

Motivarea nemotivaților

Testele de aptitudini ale lui Arthur îl plasează mult deasupra nivelului clasei sale în aproape toate domeniile. Totuși, el a avut rezultate extrem de slabe în primele săptămâni din clasa a patra, petrecându-și cea mai mare parte din timp uitându-se pe fereastră, mîzgăind portretele unor jucători de baseball sau trimițînd mesaje prietenilor în legătură cu meciul din seara precedentă. Dîndu-și seama că Arthur nu era antrenat de activitățile obișnuite din clasă, învățătoarea a stat de vorbă cu el în legătură cu această problemă. Ce îl interesa în mod deosebit? Baseball-ul, bineînțeles. Ca urmare, Arthur și învățătoarea au făcut împreună

un plan care acoperea majoritatea domeniilor programei școlare. Arthur trebuia să citească și să recenzeze o serie de cărți de baseball pentru adulți, să scrie referate săptămânale în stil jurnalistic în legătură cu meciurile școlare (la care asista în fiecare weekend), să-și dezvolte deprinderile de calcul aritmetic rezolvând o serie de statistici complicate privind jucătorii și echipele sale favorite și urma să alcătuiască un album cu portretele celor mai buni jucători ai anului.

James, care nu avusese nici un fel de probleme în clasa a doua, a început foarte greu clasa a treia. Până și exercițiile cu nivel scăzut de dificultate i se păreau peste puterile lui. Și el a început să-și piardă vremea uitându-se pe ferastră, mîzgălind portrete de jucători de baseball și trimițînd prietenilor din clasă bilețele despre meciurile de baseball. În mod evident, și acest copil era pasionat de baseball, iar învățătoarea a exploatat acest interes. Discutînd cu James, au conceput împreună un plan asemănător cu cel pentru Arthur. Cu ajutorul învățătoarei, James urma să caute cărți despre baseball și despre alte sporturi, adecvate nivelului său de lectură, să rezume oral cărțile respective pentru prietenii săi, să scrie mici articole despre jucătorii lui favoriți și despre meciurile cele mai palpitante, pe care urma să le citească prietenilor, să efectueze calcule și statistici de nivel elementar asupra echipelor și a jucătorilor și, de asemenea, să realizeze un album cu desene inspirate din sportul lui preferat.

Acești doi băieți s-au angajat plener în activitățile pe care le aveau de îndeplinit, pentru că ele erau strîns legate de pasiunea lor pentru baseball. Dacă pînă atunci fuseseră plictisiți și scîrbiți de activitățile din clasă, acum aveau un scop clar în ceea ce făceau. Iar nivelul provocării a fost adecvat pentru fiecare dintre ei, ceea ce le-a permis optimizarea reușitei școlare.

Limite și standarde

„Dilema socializării“, constînd în inculcarea unor reguli comportamentale elementare fără aplicarea de presiuni extrinseci puternice, este o problemă serioasă. Imediat după terminarea facultății mi-am început cariera ca profesoară la clasa a șaptea, crezînd că toți elevii se vor entuziasma de fiecare cuvînt al meu și de fiecare proiect. Nu m-am gîndit că poate ei aveau alte preocupări, cum ar fi, de pildă, de a sta de vorbă și de a rîde împreună. Am învățat din propriile greșeli importanța de a stabili limite comportamentale pentru copii. Cum poate fi realizat acest lucru astfel încît atmosfera din clasă să rămîină prielnică autonomiei copiilor, motivației intrinseci, afirmării individualității și creativității?

Copiii trebuie să colaboreze cu profesorul la procesul de stabilire a regulilor, propunînd variantele optime pentru bunul mers al clasei. După discutarea regulilor (și eventual a consecințelor pentru cei care le încalcă), acestea pot fi scrise, afișate și semnate, ca un contract. Este mai probabil ca elevii să se conformeze regulilor la elaborarea cărora au contribuit ei înșiși, fără să simtă un control extern.

De asemenea, nu se vor simți controlați din exterior dacă regulile sînt prezentate ca informații. Elevii trebuie să se supună unor constrîngerii comportamentale, dar în același timp să li se dea și un motiv serios pentru a le suporta, recunoscîndu-se faptul că elevii s-ar putea să nu fie prea încîntați să se conformeze. Acest lucru se poate realiza folosind un limbaj cît mai puțin coercitiv (de tipul: „Iată ce vreau de la voi...“).

Un alt domeniu în care profesorii simt uneori că trebuie să adopte o „politică dură“ este aderarea la standardele de predare. Datorită popularității recente mișcării „înapoi la fundamente“ și a examinărilor standard, profesorii au devenit extrem de preocupați ca elevii „să se descurce bine“. Pentru a păstra spiritul creativ într-o astfel de atmosferă, este esențial să se clarifice situațiile în care nu există răs-

punsuri corecte și incorecte, iar opiniile diferite, stilurile diferite și abordările diferite pot fi valabile în egală măsură.

Inculcarea deprinderilor creative

Profesorii au mai multe ocazii decât părinții de a le oferi copiilor șansa să-și dezvolte deprinderile creative, modelându-le. Elevii dumneavoastră ar trebui să vă audă gândind cu voce tare când analizați diversele posibilități de realizare a unei activități. Încercați să vă formați noi deprinderi creative, cum ar fi analizarea unei probleme „din partea cealaltă”, și călăuziți-vă elevii în același proces de gândire. Dacă aceștia vă vor auzi spunând consecvent: „Haideți să găsim o modalitate creativă de a face cutare lucru”, sau „Cum am putea utiliza altfel chestia asta?”, sau „Haideți să găsim cât mai multe idei”, atunci ei înșiși vor începe să adopte gradat, din obișnuiță, un stil de gândire creativ.

Experiențele deosebite

Copiii vor observa valoare asociată creativității în clasa lor dacă au loc, frecvent, situații inedite. Iată câteva exemple de „experiențe cotidiene deosebite”, pe care profesorii le folosesc efectiv:

Profesor pentru o zi (sau pentru o oră). Aceasta este o inversare parțială de roluri, în care un copil preia pentru un timp atribuțiile profesorului și profesorul devine „unul dintre elevi”. De exemplu, la grădiniță, un copil poate să conducă dimineața o activitate de rutină, educatoarea alăturându-se clasei și răspunzând la întrebări, ca oricare din clasă, despre zilele săptămânii, numărul de zile rămase până la sfârșitul lunii, numărul de zile de școală parcurse. Sau, la un nivel mai ridicat, un elev poate să conducă o discuție despre o carte pe care a citit-o toată clasa sau despre un film pe care l-au văzut cu toții.

Excursiile. Această veche activitate, foarte plăcută pentru elevi, poate fi îmbunătățită în diverse moduri pentru stimularea creativității copiilor. Elevii trebuie să fie implicați, atât cît se poate, în fiecare etapă de organizare a excursiei. Ei pot să vină cu idei legate de strîngerea fondurilor, dacă este necesar, și chiar să pună în aplicare ideile respective. Fiecare copil poate fi invitat să caute un aspect care să-l intereseze în excursia respectivă și pe care, apoi, să-l exploreze.

Oaspeții. Așa cum părinții pot stimula creativitatea copiilor invitînd acasă oameni maturi interesați și diverși, profesorii pot stimula creativitatea elevilor făcînd același lucru în clasă. Chiar și profesorii îngrijorați că nu pot găsi adulți dispuși să-i viziteze ar putea să fie surprinși dacă ar da o nouă dimensiune criteriilor legate de ceea ce înseamnă „interesant“. Copiii pot fi stimulați de bătrînul care sculptează pipe de lemn, de decoratoarea care realizează aranjamentele pentru nunți, de persoana care scrie săptămînal pagina de umor a ziarului local. Ideea este următoarea: copiii să cunoască diverse stiluri de viață, de muncă și de gîndire, diverse modalități de expresie.

Distracțiile de vineri (sau din oricare altă zi a săptămîinii). Profesoara care a avut inițial această idee a considerat-o ca pe o modalitate de a „agonisi“ timp pentru lucrul individual cu elevii. Ea a proiectat o oră în fiecare vineri în care întreaga clasă să aibă o experiență inedită. Ideea este simplă: solicitați părinții copiilor din clasa dumneavoastră să vină pentru o oră, vinerea după-amiază, trei săptămîni la rînd și să realizeze o activitate amuzantă cu un grup de copii. Timp de trei săptămîni la rînd vor veni trei părinți, care vor lucra fiecare cu cîte o treime din clasă. Părinții concep ei înșiși activitatea, în funcție de talentele și de interesele lor. În timp ce părinții se ocupă de copii, profesorul poate să lucreze individual cu alți elevi.

În jumătate de an, activitățile de vineri în clasa pe care am urmărit-o au au fost extraordinar de diverse. Printre ele

se numărau: confecționarea de marionete, învățarea limbajului semnelor, prepararea prăjiturilor, înregistrarea pe bandă video a unei piese de teatru și elaborarea unui careu de cuvinte încrucișate. Pentru mulți copii, această zi a devenit punctul de atracție al săptămânii. Activitățile respective i-au ajutat să-și diversifice deprinderile specifice în diverse domenii, le-au solicitat aptitudinile creative, le-au eliberat motivația intrinsecă. Elevii nici nu-și dădeau seama că învățau atît de multe.

COMBATEREA „ASASINILOR” CREATIVITĂȚII

Chiar și profesorii ai căror elevi sînt motivați și stimulați trebuie să aibă în vedere faptul că aceștia vin la școală purtînd deja cicatricele unor „asasini” ai creativității ce acționează în mediul familial. Totuși, există cîteva modalități de a combate aceste forțe.

Performanța și învățarea

Un mic grup de copii „dotați”, cu vîrste cuprinse între zece și doisprezece ani, au luat parte la o demonstrație⁴ de predare a unor deprinderi cognitive de ordin superior. Demonstrația urma să fie efectuată de un profesor universitar și a fost urmărită de un număr mare de învățători. Profesorul a înregistrat următoarea experiență revelatoare:

Copiii sînt rezervați; în mod evident sînt neli-niștiți. Încercările mele de a stabili o legătură cu ei sînt infructuoase.

Le pun o întrebare provocatoare:

„Cum credeți că învață păsările să zboare?”

„Ce vreți să spuneți?”, întreabă Chris.

⁴Wasserman, S., 1982, *The gifted can't weigh that giraffe*, Phi Delta Kappan, 63, p. 621.

„Nu înțeleg ce vreți de la noi“, spune Mark, mișcându-se nervos.

„Încă n-am învățat despre păsări“, spune Ann, dînd o explicație pentru faptul că nimeni nu răspunde la întrebare.

În mod cert, copiii sînt tulburați.

Acești elevi, ca mulți alții, de orice nivel, suferă de „sindromul performanței“. După cum a fost descris de curînd de un cercetător⁵, acest sindrom reprezintă un set de atitudini pe care le au elevii în raport cu propria inteligență, cu propriile capacități și cu propriile lor obiective școlare: *Scopul meu este ca profesorul să-mi spună că m-am descurcat bine și să nu-mi spună că am eșuat. Întotdeauna voi fi la fel de deștept (sau la fel de tîmpit) ca acum, așa că trebuie să fac în așa fel încît să par cît mai deștept. Copiii care suferă de acest sindrom își îndeplinesc sarcinile numai dacă știu cu siguranță că sînt capabili să le ducă la capăt. Dacă nu au încredere în capacitatea lor de a duce sarcina la bun sfîrșit, sînt „neajutorați“; acești copii evită provocarea și renunță ușor.*

Opus sindromului performanței este orientarea către învățare. Și aceasta reprezintă un set de atitudini ale copiilor în raport cu inteligența, capacitățile și obiectivele lor școlare. Dar aceste atitudini diferă total de cele care caracterizează sindromul performanței. Copiii orientați către învățare au următoarele tendințe: *Scopul meu este să învăț cît de mult se poate, să mă străduiesc din ce în ce mai mult. Pot să devin din ce în ce mai deștept dacă încerc tot felul de lucruri noi și asta vreau să fac. Acești copii, fie că au sau n-au încredere în capacitatea lor de a rezolva o sarcină, se vor apuca totuși de ea dacă sînt convinși că au ceva de învățat. În plus, vor insista, chiar dacă vor avea dificultăți.*

⁵Dweck, C.S., 1986, *Motivational processes affecting learning*, American Psychologist, 41, pp. 1040-1048

Copiii cu sindromul performanței sacrifică adesea ocaziile de a învăța pentru ocazii de a părea deștepți. Ironic, grija lor exagerată în legătură cu propriile capacități ar putea să-i facă să evite tocmai activitățile care dezvoltă aceste capacități. Mai mult, când se descurcă bine la rezolvarea unor sarcini simple, copiii orientați către performanță au tendința de a se simți mândri sau ușurați. Dimpotrivă, copiii care caută ocazii de a învăța, chiar dacă nu par așa de inteligenți, când se descurcă bine la rezolvarea sarcinilor simple au tendința de a se simți doar plictisiți sau dezamăgiți.

În general, datorită atitudinii pe care o au față de sine și față de învățare, copiii orientați către performanță sînt mai puțin motivați intrinsec și, probabil, mai puțin creativi decît copiii orientați către învățare.

Există o serie de modalități prin care profesorul poate încuraja orientarea către învățare a copiilor. Cel mai important lucru este să treceți de la o atitudine de tipul „cum ai făcut“ la o atitudine de tipul „ce ai învățat“. Chiar și elevii străluciți trebuie să fie ajutați să se concentreze asupra a cît de mult au învățat.

Competiția

Competiția merită o atenție deosebită din partea profesorilor, pentru că mulți părinți, chiar directori de școală sau inspectori o consideră dezirabilă și pentru că este atît de adînc ancorată în cultura noastră. Profesorii care își asumă nobila sarcină de a o curma au de parcurs o cale dificilă.

Evident, puteți evita competiția în clasa dumneavoastră. Mai mult decît atît, va trebui să aveți grijă ca elevii să nu concureze deloc unii cu alții. O cale pozitivă de a ataca această problemă este să faceți în așa fel încît elevii să coopereze la rezolvarea sarcinilor, împărțîșindu-și ideile și mîndria de a contribui la realizarea lor.

Copiii trebuie să înțeleagă faptul că oamenii lucrează cu „viteze“ diferite și că așa este normal să fie. Trebuie să

învețe că fiecare persoană este unică, avînd forțele și slăbiciunile ei. Fiecare copil trebuie să audă cuvinte de felul: „Dacă te vei strădui cît poți de mult, atunci te vei situa la nivelul care îți este propriu, la toate materiile. Nu-ți bate capul cu ce fac sau unde se află ceilalți. Fiecare învață în mod diferit. A încerca să înveți după modelul altcuiva este ca și cînd ai încerca să-i porți pantofii; de obicei, există nepotriviri!”

„Sistemul“

Aproape că pot să le citesc gîndurile profesorilor care citesc acest capitol: „N-o să reușesc niciodată să fac așa ceva în orașul meu, în acest sistem educativ, cu această programă care mă încorsetează!” Majoritatea profesorilor, în majoritatea sistemelor școlare, trebuie să urmărească o programă extrem de restrictivă. Li se cere să pună note în carnete, iar uneori trebuie să organizeze clasele după anumite norme. În fața acestor obstacole, profesorii cu inițiativă se descurajează deseori. Dar chiar în astfel de condiții se pot face multe pentru stimularea creativității copiilor. Eu am văzut astfel de realizări!

Prima linie de atac constă în testarea sistemului. Nu vă închipuiți mai multe constrîngerî decît există cu adevărat. Este imposibilă reamenajarea clasei prin proiectarea unor centre de activități? Săptămîna este așa de încărcată, încît nu vă puteți permite „distracțiile de vineri”. Nu s-ar putea oare să trimiteți părinților caracterizări ale copiilor lor în loc de (sau pe lîngă) carnetele de note, cu mediile trimestriale? Puteți să-i convingeți pe copii să se autoevalueze, în loc să se bazeze pe evaluările dumneavoastră.

Determinați limitele și apoi lărgiți-le. Dacă elevii nu au nevoie de încă douăzeci și cinci de pagini în caietul de lucru pentru exersarea adunării, smulgeți paginile acelea din caiet. Amintiți-vă că este mai ușor să vă cereți scuze decît să cereți permisiunea.

Chiar și în cazul unor structuri școlare restrictive puteți încuraja creativitatea în clasa dumneavoastră prin adoptarea atitudinilor și stilurilor pe care le-am descris anterior: respectați copiii ca indivizi, arătați-le că învățarea este importantă și plăcută, acordați-le autonomie, angajați-i într-o învățare activă, exploatați-le interesele, arătați-le că puneți preț pe creativitate și că vă bucurați de ea. În general, faceți în așa fel încât ei să se concentreze asupra învățării și nu asupra performanței.

Și nu acceptați pasiv lucrurile așa cum sînt în „sistem“. Fiți direct și dinamic atît cu ceilalți profesori, cît și cu părinții, apărîndu-vă credința în modalitățile optime de a încuraja învățarea, motivația intrinsecă și creativitatea. Încercați să intrați în sistemul administrativ și să vă puneți ideile în practică. În timp, s-ar putea să reușiți să schimbați sistemul.

Imunizarea copiilor

Oricît de fructuoase vor fi încercările dumneavoastră de a crea o atmosferă care să sprijine motivația intrinsecă și creativitatea, copiii vor merge mai departe; mai devreme sau mai tîrziu vor ajunge într-o clasă în care nu se dă atenție acestor aspecte. Din fericire, există modalități de a imuniza copiii față de efectul negativ al „asasinilor“ creativității.

Împreună cu colegii mei am realizat o serie de activități metodice⁶ în care mici grupuri de copii au urmărit videocasete ce prezentau doi elevi drăguți de unsprezece ani stînd de vorbă cu un adult despre activitățile lor școlare. Scenariile au fost în așa fel concepute, încît băiatul și fata să apară ca modele de copii cu motivație intrinsecă, ce nu se lasă copleșiți de constrîngerii extrinseci. Iată un fragment din scenariu, în care interesele intrinseci puternice și clare prezintă subiectul principal:

⁶Amabile, T.M., Hennessey, B.A., Martirage, M., 1989, *Immunizing children against the negative effects of reward*, *Contemporary Education Psychology*.

Adultul: Tommy, dintre toate lucrurile pe care le înveți la școală, gîndește-te care îți place cel mai mult și povestește-mi despre el.

Tommy: Cel mai mult îmi plac științele sociale. Îmi place să aflu cum trăiesc oamenii în diverse părți ale lumii. E și distractiv, pentru că trebuie să scrii tot felul de proiecte și de referate. Îmi plac proiectele acestea, pentru că ajungi să înveți foarte multe de unul singur. Lucrez mult la proiecte și mă bucur cînd îmi vin idei bune. Cînd lucrezi la ceva care te interesează, este mult mai plăcut.

Adultul: Deci unul dintre motivele pentru care îți plac științele sociale este acela că înveți de unul singur. Și te simți bine cînd faci aceste lucruri pentru că îți plac; de aceea sînt mai interesante. Minunat!

Și iată un pasaj conceput pentru a le oferi copiilor strategii de a trata constrîngerile extrinseci de tipul recompenselor tangibile:

- Adultul: După cîte se pare, amîndoi mergeți la școală pentru că vă place, dar ce părere aveți de notele bune pe care le obțineți sau de cadourile pe care vi le oferă părinții pentru rezultatele voastre? Vă gîndiți și la aceste aspecte?

Tommy: Îmi place să iau note bune și părinții îmi dau întotdeauna bani cînd află de reușitele mele. Dar chestia asta nu are prea mare importanță. Îmi place mult să învăț. Mă interesează diverse lucruri și vreau să știu cît mai multe despre ele, deci muncesc pentru că această muncă mă face fericit.

Sarah: Uneori, când profesorul trebuie să mă noteze pentru o activitate, mă gândesc și la asta. Dar apoi îmi aduc aminte că este mai important faptul că-mi place ce fac, că mă bucur de fiecare clipă, și atunci notele devin mai puțin importante.

Adultul: Foarte bine! La amîndoi vă place să luați note bune, dar, pe de altă parte, știți că este important simțămîntul pe care vi-l dă munca și vă bucurați de munca voastră.

Un grup de control a urmărit casete în care adultul le punea întrebări lui Tommy și Sarei despre mîncărurile lor preferate, despre anotimpurile preferate și așa mai departe, adică despre lucruri care nu aveau nimic de-a face cu motivația.

După cîteva zile, în cadrul unor ședințe individuale, copiii au completat un chestionar care avea ca obiectiv determinarea gradului lor de motivație și apoi au fost invitați să spună o poveste. Jumătate dintre copii au lucrat în vederea obținerii unei recompense, iar cealaltă jumătate - nu.

Copiii care au luat parte la activitățile noastre metodice au obținut un scor mai mare pentru motivația intrinsecă decît copiii din grupul de control. În plus, poveștile copiilor din grupul de control au fost mai puțin creative atunci cînd au avut în vedere recompensa. Dimpotrivă, în cazul copiilor pregătiți pentru motivația intrinsecă și cărora li s-a promis o recompensă, poveștile nu au fost mai puțin creative. De fapt, în condiții de recompensare au fost chiar mai creative!

Părinții și profesorii nu au nevoie de casete video pentru realizarea acestor obiective. Mai simplu (și poate chiar mai eficient), puteți juca singur aceste scenarii ca să vă încurajați copiii să gîndească în sensul acesta. Orice formă de atenție autentică acordată intereselor copiilor ar trebui să le consoleze și să le facă mai puternice.

Cînd elevii au parte de un astfel de tratament de imunizare pe o perioadă lungă de timp, ajung să fie bine pregătiți pentru menținerea și evoluția creativității chiar și în medii ostile. Creativitatea lor nu numai că va supraviețui, dar se va și dezvolta cu vigoare.

Capitolul 8

JOCURI, EXERCITII, DIALOGURI ȘI IDEI: UN GHID PRACTIC PENTRU PĂRINȚI ȘI PROFESORI

Este mai ușor să spui că dezvolti creativitatea unui copil decît să realizezi acest lucru. V-am oferit cîteva sugestii legate de abordările generale pe care le puteți avea în vedere. În continuare, vă voi prezenta cîteva modalități concrete de abordare.

Cînd veți citi aceste exemple, luați-le exact drept ceea ce sînt - exemple referitoare la ce pot face adulții pentru a-și ajuta copiii să fie creativi. Folosiți-le ca trambuline pentru exersarea propriei creativități și găsiți idei mai bune.

CREAREA ATITUDINILOR POZITIVE FAȚĂ DE CREATIVITATE

Mai simplu și mai plăcut decît periajul dinților

Bunele obiceiuri sînt acele lucruri pe care trebuie să le faceți în fiecare zi, lucruri care vă sînt prielnice, dar care nu vin natural - cum ar fi spălatul urechilor, mestecatul de douăzeci de ori și periajul dinților după mese. Aceste lucruri sînt greu de învățat și nu sînt plăcute.

Dar nu este cazul întotdeauna. Oamenii pot să capete obiceiuri creative ușor de învățat și foarte savuroase.

Imediat după cină, copiii familiei Green își fac pachetele pentru a doua zi. În multe familii, această activitate durează

aproximativ un sfert de oră dacă părinții își lasă copiii să se ocupe singuri de acest lucru. Dar în familia Green, pînă și cele mai obișnuite activități devin „evenimente creative”, așa că făcutul pachetelor pentru a doua zi durează uneori o jumătate de oră și copiilor le place grozav! În seara aceasta, Eleanor face un experiment cu un sandvici obișnuit, cu unt de alune, punînd înăuntru boabe de struguri și bucățele de șuncă. Lui Herman îi place ideea cu strugurii și folosește și el cîteva boabe pentru „punguța cu bunătați” pe care o face cu dulciuri, alune și semințe de dovleac. Julia abia așteaptă să-i arate prietenei sale, Sissy, figura surîzătoare pe care a tăiat-o din salam de Bologna și brînză. Și nimeni nu poate accepta ideea de a folosi o pungă maro, obișnuită. Ultimele cinci minute și le petrec desenînd cu creioane colorate ceva strălucitor, care să le înveselească dimineața de a doua zi, dacă va fi urît!

Panoul marilor idei trăznite

În prima zi de școală, această clasă arăta exact la fel cu celelalte - cu o diferență esențială. Pe peretele estic, în loc de un mesaj de genul BINE AȚI VENIT LA ȘCOALĂ sau de o scenă de toamnă, panoul nu conținea absolut nimic. Deasupra stătea scris, cu litere strălucitoare: PANOUL MARILOR IDEI TRĂZNITE. Profesoara îi anunță pe copii că acela este locul în care oricare elev din clasă - inclusiv ea - își va afișa ideile, sugestiile, desenele, poveștile, poemele, fotografiile etc. -, oricît de îndrăznețe ar părea. Ea le explică faptul că acestea sînt cele mai bune idei pe care le pot avea membrii clasei, cele mai bune lucruri pe care le pot face. Panoul, spune ea, este locul unde se manifestă cu adevărat spiritul creator.

Există numai două reguli: În primul rînd, orice lucrare afișată va purta numele persoanei care a făcut-o și data. În al doilea rînd, sînt excluse temele violente, obscene și răutacioase. În afară de acestea, merge orice! Profesoara le

spune copiilor că, atunci când panoul se va umple, ea va începe să scoată lucrările care au stat acolo cel mai mult și le va înapoia proprietarilor.

La început, elevii n-au prea știut cum să folosească panoul. Așadar, profesoara a fost prima care a afișat ceva: o fotografie impresionantă a unei flori sălbatice, o copie după o propunere pe care o făcuse directorului școlii pentru îmbunătățirea modalității de așteptare și urcare a elevilor în autobuze la sfârșitul zilei de școală, o rețetă de caramelle creată de ea, însoțită de o... pungă plină cu caramelle. Nu după mult timp, copiii au început să-și afișeze propriile producții: o sugestie pentru menținerea curățeniei străzilor, niște benzi desenate viu colorate, un poem despre un marțian ajuns pe Pământ, un autoportret, câteva calambururi absurde, planurile schițate de mână ale unei rachete și câteva anagrame. Dimineata, între lecții și în momentele libere, elevii se adunau în fața panoului să vadă ultimele noutăți afișate. Începuseră să vină și elevi din alte clase. Profesoara și elevii au hotărât să discute săptămînal ideile și sugestiile afișate. Pe la mijlocul anului, panoul devenise un punct de atracție al întregii clase.

ÎNTĂRIREA MOTIVAȚIEI INTRINSECI

Cum poate deveni atractiv un test la geografie?

Mama: Ce faci acolo, Mathew?

Matthew: Eh, învăț pentru un test la geografie.

Mama: Și ce înveți?

Matthew: Domnul Hartz a spus că trebuie să știm pînă mîine toate capitalele statelor lumii.

O să ne dea un extemporal de zece minute. N-o să avem de scris toate capitalele, dar nici nu știm pe care o să ni le ceară.

Mama: Și cum merge? Cum te simți?

Matthew: Nu-mi place deloc. Mă descurc bine, cred, dar nu știu dacă o să fac față. Nu-mi plac testele și cu atât mai puțin testele timpite, de memorie, cum este asta.

Mama: Ce este plăcut la un test de geografie?

Matthew: Poftim?

Mama: Cum poți face ca un test de geografie să fie plăcut?

Matthew: Poți să-l anulezi.

Mama (zîmbind): Nu e rău! Dar, serios, gîndește-te...

Matthew (rîzînd): Să mă gîndesc serios că ar putea să mă distreze?

Mama: Exact. Ce-ar face ca acest test să fie plăcut?

Matthew: Dacă m-aș descurca bine, aș lua un 10.

Mama: Ei, asta este ideea domnului Hartz despre ceea ce înseamnă să te descurci bine. Dar ce te-ar face pe tine să simți cu adevărat că te-ai descurcat bine, că ai învățat bine, că ai depășit provocarea?

Matthew: Păi, el o să ne întrebe treizeci de capitale. Cred că ar fi bine dacă aş şti douăzeci şi cinci, pentru că am memorie bună. Dar cred că ar fi fantastic dacă aş şti douăzeci şi opt sau mai multe.

Mama: Atunci transformă totul într-un joc. Asta să fie provocarea ta - să răspunzi corect la douăzeci şi cinci sau la douăzeci şi opt de întrebări! Şi nu te gîndi ce fac ceilalţi copii sau ce notă îţi va da domnul Hartz.

Matthew: Vorbeşti serios?

Mama: Bineînţeles... cel mai important este ce înveţi tu şi ce simţi că ai învăţat!

Matthew (rîzînd): Foarte bine, atunci! Acum simt... că nu mai sînt aşa de dezgustat de test. Nu vrei să mă întrebi cîteva capitale?

Părinţii şi profesorii pot folosi cîteva strategii pentru menţinerea motivaţiei intrinseci a copiilor, chiar şi în situaţia unor testări structurate. Îşi pot încuraja copiii să țină jurnale ale „provocărilor personale“, în care să scrie propriile obiective şi reuşita în diverse domenii. (Aduceţi-vă aminte că reuşită înseamnă învăţare şi evoluţie şi nu note mari). Profesorii îşi pot ajuta elevii să-şi modifice obiectivele în timp pentru a menţine nivelul de provocare, fără a-l depăşi. Chiar de la început trebuie să fie clar faptul că aceste provocări personale nu sînt legate în nici un fel de note sau de evaluările profesorului.

O altă abordare este aceea de a ajuta copilul să găsească ceva plăcut în conţinutul materialului pentru testare. În exemplul nostru mama l-a întrebat pe Matthew ce i se pare a fi plăcut cînd învaţă despre aceste state sau despre capi-

talele lor. Dacă el ar fi răspuns „să le vizitez“, mama i-ar fi putut sugera să-și imagineze că va putea să viziteze fiecare capitală pe care și-o amintește corect.

Posibilități nelimitate

Copiii vor deveni mai conștienți de interesele lor intrinseci și aceste interese vor deveni mai puternice dacă le veți pune întrebări concepute să plaseze aceste interese într-o poziție deosebit de importantă.

- Ce ți-a plăcut cel mai mult din tot ce-ai făcut azi la școală? De ce? Povestește-mi!
- Care este materia ta preferată anul acesta?
- Care a fost lucrul cel mai surprinzător pe care l-ai învățat săptămîna aceasta? De ce te-a surprins?
- Ce subiect îți incită cel mai mult curiozitatea? Despre ce subiect ai vrea să știi cît mai multe?
- Care sînt cărțile tale preferate? De ce?
- La ce te pricepi cel mai bine? Cum te simți cînd te ocupi de activitatea respectivă?
- Care crezi că este cea mai grozavă slujbă din lume? De ce?
- Dacă ai fi expert într-un domeniu, care ai vrea să fie acel domeniu?
- Care sînt activitățile familiare pe care ai vrea să le faci mai bine?

- Spune-mi cinci adulți pe care îi admiri cel mai mult. De ce îi admiri?
- Dacă ar trebui să faci un singur lucru într-o zi, care ar fi acel lucru?
- Dacă te-ai afla pe o insulă pustie un an întreg, singur-singurel, ce ai lua cu tine să nu te plictisești? (în afară de televizor).
- Ce ai face dacă ai putea să faci orice?

Reluare: Modelarea personajelor lui Disney

Amintiți-vă scenariul din capitolul 5, în care părinții au exagerat cu planificarea activității de modelare în lut a personajelor lui Disney, le-au oferit copiilor bani pentru a se apuca de lucru, au organizat o competiție, le-au restrâns posibilitățile de alegere a formei de modelat și le-au impus reguli foarte stricte de curățenie. Iată o modalitate mai bună de desfășurare a aceluiași scenariu:

Susan: Ce-i chestia asta din cutia de plastic?

Tata: Ah, e lutul pentru modelaj pe care l-am cumpărat azi dimineață, împreună cu mama. Ne-am gândit că v-ar face plăcere să vă distrați cu el.

Sharon: Ia te uită, arată ca acela pe care îl aveam anul trecut la lecțiile de modelaj. Dacă îl lași să se întărească bine, poți să-l și pictezi.

Mama: Exact. Vînzătoarea mi-a spus același lucru.

Daniel (luînd lutul și trîntindu-l pe masă): Hei, putem să ne apucăm să facem ceva?

Tata: Bineînțeles, dar așteaptă o clipă. Trebuie să vă spun mai întîi două vorbe despre o chestie care nu este la fel de plăcută - ordinea. Este important, pentru că vînzătoarea a spus că lutul se strică dacă este lăsat prea mult în aer liber. Pe deasupra, camera asta n-o să mai fie bună de nimic dacă o să fie dezordine. Așa că lăsați lutul în cutie, cu excepția bucăților cu care lucrați, și puneți pe masă și pe dușumea foliile astea de plastic.

Susan: Gata? Ne apucăm de lucru?

Mama: Sigur. Distrăți-vă, noi o să fim în camera de alături.

Daniel: Ce să fac oare?

Mama: Ce-ți dorește inima.

Daniel: Dar n-am nici o idee!

Mama: Ei, o fi vreo statuie sau vreo figurină care să-ți placă și de la care să pornești! Sau modelează animalul care îți place cel mai mult, ori o clădire modernă. Iar dacă nu, joacă-te și gata! Nu trebuie să faci ceva care să arate a ceva!

Susan: Eu o să-mi fac un portret.

Sharon: Eu o să-mi modelez propria mîină!

Daniel: Vreau să văd dacă pot să-l fac pe Donald, ca în figurina pe care o am de la Disney World!

Tata: Minunate idei! Dar, bineînțeles, vi le puteți schimba între timp.

Sharon: O să căpătăm vreun premiu?

Tata (zîmbind): Bineînțeles. Și puteți să-l căpătați toți, pentru că este vorba despre distracția de care o să aveți parte.

La priviți!

Copiilor le place cînd părinții își manifestă încîntarea față de realizările lor, afișîndu-le desenele pe frigider, lipind compunerile și povestirile în albume sau păstrînd micile lor realizări artizanale, chiar dacă sînt diforme sau inutile. Aceste atitudini ale părinților comunică faptul că lucrările copiilor sînt importante, că realizările lor sînt „reale“.

Dar există pericolul să apară la copii simțămîntul că lucrează pentru a le face plăcere părinților. Puteți evita acest pericol făcîndu-i pe copii să-și dea seama că lucrează pentru propria plăcere. Agățați panouri în camerele copiilor dumneavoastră, cu mențiunea „Lucrarea mea preferată“, și lăsați-i să hotărască singuri ce să afișeze acolo. La urma urmelor, ei sînt cei care vor avea tot timpul panoul în fața ochilor! Sau cumpărați cîteva rame ieftine pentru tablouri, cu clame pe spate, astfel ca materialul expus să poată fi înlocuit ușor. Apoi, încurajați-vă copiii să se gîndească la lucrurile cu care le-ar plăcea să se laude. Este minunată mîndria unui părinte pentru copilul său; dar, pentru copil, mîndria și mulțumirea de sine sînt chiar mai bune.

Ce-i cu steluța asta aurie?

Lui Kim i-a plăcut foarte mult școala în primele trei clase, fiind dornică să învețe și mândră de realizările ei. Dar în clasa a patra, Kim a trecut de la un sistem în care evaluările se făceau fără note la un sistem tradițional. Pe la mijlocul clasei a patra, școala a ajuns să o neliniștească foarte mult și să devină îngrijorată în legătură cu mediile de la sfârșitul trimestrului. Chiar dacă notele ei erau foarte bune, comenta deseori, împreună cu părinții, rezultatele mai bune ale colegilor ei. Ori de câte ori venea acasă cu o lucrare pe care avea o steluță aurie, încerca imediat să traducă acest simbol sub formă de note: „Două steluțe aurii înseamnă probabil 10, iar o steluță 9.”

Părinții lui Kim, alarmați de această scădere a motivației intrinseci, au hotărât să recurgă la o mică „reformă mentală”:

Kim: Săptămîna viitoare mi se comunică mediile.

Mama: Da? Și cum te simți?

Kim: Sînt foarte îngrijorată. Sper că n-am scăzut la matematică sau la științe, deși cred că așa s-a cam întîmplat. Luna asta am luat o notă foarte proastă la matematică și două la științe. Cred că o să am o medie mare la compoziție; sper să fie chiar cea mai mare din clasă!

Tata: Ce crezi că înseamnă mediile astea? La ce crezi că ajută?

Kim: Le arată părinților cît ești de bun, de deștept.

Tata: Știi ce cred eu că înseamnă?

Kim: Ce?

Tata: Cred că ne arată nouă și ție cât de bine te-ai descurcat la teste și la temele date. Nu cât ești de deșteaptă și în nici un caz cât ești de bună!

Mama: Sînt mediile tale, nu ale noastre.

Kim: Ce vrei să spui?

Mama: Sînt informații referitoare la cât ai știut și la cât te-ai străduit la teste și la sarcinile de lucru. De fapt, nu cred că spun prea mult despre cât ai învățat.

Kim: De ce nu?

Mama: Pentru că, uneori, copiii pot să se descurce foarte bine la teste învățînd pe de rost, fără să înțeleagă materialul respectiv. Iar alteori elevii pot să învețe foarte mult, fără ca testele să reflecte ceea ce au învățat!

Tata: M-ar interesa foarte mult să știu cât crezi tu că ai învățat din toate lucrurile pe care le-ai studiat. De ce nu ți-ai da singură note, în raport cu cât ți se pare că ai învățat?

Kim: După ce mi se dau mediile, săptămîna viitoare?

Tata: Nu. Acum, înainte de a vedea notele pe care ți le-a dat profesorul. Și, fiindcă tot a venit

vorba, cred că notele pe care ți le vei pune singură sînt la fel de „reale“ ca și cele pe care le obții la școală. Ce crezi tu că ai învățat este la fel de important ca și ceea ce crede profesorul.

Mama: Poate chiar mai important.

Jocuri pe care nu le poți pierde

Învățarea în clasă poate fi făcută mai puțin competitivă și, ca urmare, mai creativă. Un grup de cercetători au creat o paradigmă de învățare pe care au numit-o *tehnica ferăstrăului*¹. Această tehnică a fost concepută inițial pentru micșorarea prejudecăților rasiale ale copiilor, dar se poate aplica și în alte situații. Tehnica ferăstrăului presupune lucrul în grupe mici de copii. Aceștia au o sarcină specifică, de exemplu, să învețe despre viața lui Abraham Lincoln. Totuși, fiecărui copil i se dă numai un fragment de lecție. O fetiță ar putea să primească materiale despre nașterea și copilăria lui Lincoln, o alta despre anii de școală și despre adolescență, iar un băiat din grup ar putea primi materiale despre intrarea lui Lincoln în viața publică. Sarcina fiecărui copil este să învețe materialul respectiv și apoi să-l predea celorlalți. Refăcînd acest „mozaic de informații“, copiii învață multe despre tehnica și valoarea cooperării.

Cea mai mare parte din competiția care se manifestă în viața copiilor nu apare la lecțiile obișnuite de la școală, ci mai ales în jocuri. În mod gradat, ar trebui să se încerce înlocuirea acestor activități competitive cu altele, care să aibă drept prim scop colaborarea: încercați să vedeți cît de bine se descurcă elevii din clasă lucrînd împreună la rezolvarea unui set de întrebări umoristice. Sau lăsați-i pe copii să lucreze toți la o pictură murală; rugați-i pe dansatori

¹Aronson A. ș.a., 1978, *The jigsaw classroom*, Beverly Hills, CA: Sage Publications.

să se ocupe singuri de coregrafia unui număr, la care să participe cu toții; și spuneți-le jucătorilor de volei că regulile s-au schimbat: fiecare jucător trebuie să treacă repetat de o parte și de alta a fileului, iar obiectivul este ca mingea să rămână cât mai mult în aer!

De-acum, mă duc la lucru!

Sandy îi deconcertează întotdeauna pe cei din jur. Ca majoritatea mamelor, și ea se scoală dimineată și se îmbracă să plece la slujbă, mănîncă repede ceva, își ia servieta și se îndreaptă spre ușă cînd copiii stau încă la masă cu femeia care îi supraveghează. Iar atunci, Sandy spune un lucru cu totul neobișnuit: „De-acum, mă duc la lucru. Pe curînd!”

La început, femeia a crezut că Sandy nu este zdravănă. Dar copiii lui Sandy au învățat că munca nu este un lucru rău, ci poate fi interesantă și chiar distractivă; motivația lor intrinsecă este în plină formare.

Suprimați evaluările

Evaluarea făcută de alții poate submina motivația intrinsecă și creativitatea, dar același lucru poate să-l facă și o autoevaluare extrem de severă. Copiii ar trebui să învețe să nu se critice unii pe alții și să se abțină din cînd în cînd de la evaluări. Oricine ar trebui să se simtă liber să fie curios, să pună întrebări fără a se simți ridicol. Așa explică o învățătoare cuvintele de pe peretele clasei: „Suprimați evaluările”. Cu siguranță, afișul a atras atenția elevilor și mesajul le-a rămas în minte.

Banii nu sînt totul

Tata: Bună, Melody, ce-ai mai făcut astăzi?

Melody: Am ajutat-o pe mama.

Tata: Cum, chiar ai ajutat-o?

Melody: Știi broșurile acelea pe care le-a tipărit mama? Acelea din trei coli împăturite? Ei bine, am ajutat-o să termine cele trei sute de exemplare, să le pună în plicuri și să scrie adresele. A făcut o treabă excelentă.

Tata: Nu mai spune! Și te-ai distrat?

Melody: Da, m-am distrat grozav.

Tata: De ce, Mel?

Melody: Din două motive. În primul rând, pentru că a fost o chestie nostimă. Și apoi, pentru că am fost plătită!

Tata: Deci te-ai fi distrat chiar dacă nu ai fi fost plătită, dar banii au fost „moțul de frișcă“?

Melody: Exact!

Băiatul care a demontat aparatul de radio

Cu treizeci de ani în urmă, Jeff - acum director la Centrul de inovații al unei mari companii - era un băiețel curios, în vîrstă de opt ani. Într-o seară, a găsit un aparat de radio - vechi, dar în stare de funcționare -, într-un colț de bucătărie. Vrînd să vadă cum funcționează, l-a luat în atelierul tatălui său, i-a scos capacul din spate și a început să-i smulgă sîrmele, una cîte una. Totuși, nu a făcut-o la întîmplare. A fost o dezmembrare deliberată, pentru că Jeff observa care dintre „funcțiunile“ aparatului dispărea la fiecare fir smuls.

La un moment dat, tatăl său a apărut în ușă. Jeff l-a privit neliniștit cum se îndrepta agale către el; apoi, aplecându-se spre el, l-a întrebat calm: „Ce-i toată povestea asta?”. Jeff i-a explicat ce încercase să facă, iar tatăl său, plin de curiozitate, l-a întrebat ce aflase despre aparatul de radio. I-a mai arătat niște fire pe care să le încerce, l-a rugat să fie prudent, i-a dat câteva sugestii și a plecat. N-a țipat, nu l-a pedepsit, nu i-a luat aparatul de radio; doar i-a împărtășit curiozitatea, i-a dat câteva sugestii și libertatea de a meșteri singur.

DEZVOLTAREA APTITUDINILOR CONCOMITENT CU MENȚINEREA MOTIVAȚIEI INTRINSECI

Vă rog, pot să iau lecții de pian?

Lee și Judy au avut unele experiențe nefericite cu lecțiile de pian. La vârsta de opt ani, părinții i-au impus într-o zi lui Lee: „Am cumpărat un pian pentru că vrem să iei lecții. Vei învăța în fiecare săptămână ceva nou și vei studia în fiecare zi. Ne vei cânta în vacanțe și la petreceri, ca să nu ne pară rău de banii cheltuiți.” Nici Judy n-a avut prea mult de ales. Sora ei mai mare lua deja lecții de pian și nu s-a pus niciodată vreo problemă în sensul acesta: de la vârsta de șapte ani, Judy trebuia să înceapă și ea. Și Lee, și Judy au fost la început destul de lipsiți de interes față de această idee și, ca mulți alți copii, au ajuns să deteste lecțiile săptămânale și studiul forțat. Au suferit câțiva ani, plângându-se tot timpul, pînă cînd părinții le-au dat pace, în sfîrșit. Acum, ca adulți, Lee și Judy iubesc cu patimă muzica și își doresc din suflet să fi învățat să cînte bine la pian!

Jurîndu-și să nu facă aceeași greșală cu fiica lor, au ajuns la o soluție radicală: au hotărît să o facă pe Becca să prindă gustul pianului, să o lase să descopere bucuria producerii acelor sunete minunate, pentru ca, o dată „prinsă”, să-i vină ei ideea de a lua lecții de pian.

Așadar, într-o sîmbătă, au luat-o pe Becca la cumpărături. „Ne-am gîndit să ne uităm la niște pianе vechi”, i-au spus. „E foarte plăcut să ai un pian în casă. Amintește-ți cum a cîntat unchiul Dave anul trecut, la bunica, și ce grozav a fost să stăm în jurul lui și să cîntăm cu toții. Dacă am avea și noi un pian, oricine ar veni în vizită ar putea să cînte.”

Becca s-a implicat puternic în alegerea unui pian, ascultînd cu atenție descrierea calităților deosebite ale fiecărui instrument. Pînă la urmă, și ei, și părinților le-a plăcut același pian, pe care au început să-l aștepte cu nerăbdare. O dată ce l-a avut în casă, Becca nu se mai desprindea de el. Lee și Judy n-au încercat în nici un fel să-i trezească interesul pentru pian, pentru că nu era necesar. De fapt, pentru Becca era un privilegiu să cînte la pian - un privilegiu pentru care trebuia să ceară voie. Deseori, în timpul nesfîrșitelor „perioade de liniște”, se juca pe podea, lîngă pian, privind cînd la acesta, cînd la ceasul din perete, așteptînd clipa în care să ia din nou pianul cu asalt.

Dar, în curînd, Becca a început să fie nemulțumită de această zdrăngăneală dezordonată. „Cîntecele mele nu sună ca acelea ale unchiului Dave”, se plîngea ea. „Vreau să învăț niște cîntece adevărate. Vă rog să căutați pe cineva care să mă învețe.” În sfîrșit, după ce rugămintile fetei i-au convins pe Lee și pe Judy că își dorea cu adevărat să studieze, au găsit pe cineva care să o învețe „cîntece adevărate”, alegîndu-i cu grijă un profesor de pian. Au stat de vorbă cu mai mulți profesori înainte de a-l alege pe cel care să corespundă interesului deosebit al fetei, care să n-o supună la presiuni mari și care s-o învețe chiar de la ceput „cîntece adevărate”.

După zece ani, Becca încă mai cîntă la pian cu plăcere și cu mare pricepere.

Doamne, cît am crescut!

Prietena și colega mea, Beth, a fost profesoară înainte de a lucra în cercetare. An de an, fie că predă la grădiniță, la clasa întâi sau la clasa a doua, ținea un dosar personal pentru fiecare copil. Pe măsură ce trecea anul, Beth punea lucrările fiecărui elev în dosar. Fiecare dosar era diferit de celelalte. De exemplu, în dosarul unui elev se aflau autoportretul pe care și-l făcuse în prima săptămîină de școală, cel mai bun extemporal de matematică și o compunere despre George Washington la care muncise mult. În dosarul altui copil erau prima încercare de scriere a unei povestiri, șiragul de mărgele pe care-l făcuse ca să învețe mai ușor adunarea și un colaj reprezentînd „fericirea”. Beth selecta, împreună cu elevul, obiectele și lucrările care urmau să fie incluse în dosar.

La sfîrșitul anului școlar, Beth stătea de vorbă cu fiecare copil în parte, răsfoind împreună dosarul. Aproape totdeauna copiii erau uluiți - și foarte încîntați - de progresul pe care îl făcuseră în timpul anului. În clasa întâi, de exemplu, un elev putea ajunge de la o poveste scurtă, dezlînată și plină de greșeli de ortografie despre venirea la școală cu autobuzul, la o descriere foarte detaliată și bine scrisă a unei călătorii cu avionul. Rareori era necesar ca Beth să le semnaleze cît progresaseră. Un elev care cu luni în urmă n-ar fi putut nici măcar să descifreze povestioara pe care o scrisese radia de mîndrie în fața celei mai recente „producții”.

Cînd copiii au posibilitatea să-și vadă clar propriile progrese, apar o serie de aspecte pozitive: motivația de a progresa în continuare, sentimentul de proprietate asupra procesului de învățare și dezvoltarea unui sistem puternic și realist de autoevaluare.

Pericolele prudenței

Un prieten, biolog, mi-a povestit despre un experiment interesant: luați un borcan curat din sticlă, puneți în el zece muște și închideți-i capacul. Faceți același lucru cu zece albine. Așezați ambele borcane pe o parte, culcate, cu fundul spre o sursă de lumină, cum ar fi Soarele. Apoi scoateți capacele. Dacă veți reveni peste o zi, veți găsi un borcan gol și un borcan cu zece albine moarte. Muștele au evadat, dar albinele nu. Se pare că și muștele, și albinele sînt programate genetic să zboare spre o sursă de lumină, dar albinele sînt atît de rigid programate, că nu pot face nimic altceva decît să se îndrepte direct spre sursa de lumină. Dar pentru că această cale le este blocată de fundul borcanului, albinele nu reușesc să iasă. Și muștele încearcă să zboare direct spre lumină, dar atunci cînd se izbesc de obstacol încep să-l ocolească, explorînd spațiul și ajungînd pînă la urmă să găsească ieșirea pe gura borcanului.

Prietenul meu consideră că este o simplă poveste despre viața insectelor, dar eu cred că este vorba despre creativitate și despre asumarea unui risc - o poveste care ne avertizează asupra prudenței exagerate. Ca și muștele, oamenii creativi sînt capabili de a-și asuma riscuri, făcînd uneori lucruri care pot să pară cu totul opuse atingerii scopului propus. Ca și albinele, oamenii exagerat de prudenți sînt incapabili sau nu sînt dornici să încerce altceva decît calea cea mai evidentă spre atingerea scopului; cînd dau de un obstacol, ei renunță sau se epuizează încercînd să-l doboare. Și, pînă la urmă, creativitatea lor moare.

Bineînțeles, copiii trebuie să învețe regulile prudenței; nu ne dorim să-și asume riscul de a pleca împreună cu un necunoscut sau de a merge cu bicicleta pe autostradă. Dar trebuie să învețe că prin asumarea anumitor riscuri, atît fizice, cît și intelectuale, se vor dezvolta cel mai bine.

Ghici, cine vine la cină?

Sîmbătă, 17 ianuarie: Prietenii noștri, Maurice și Amy, au fost în China vara trecută. Vor veni cu rețeta lor preferată din Sichuan; vom merge la un magazin de specialități chinezești să cumpărăm dinainte toate ingredientele necesare. Vom găti împreună cu musafirii noștri. Maurice ne va arăta cîteva tehnici culinare specifice. După cină, vom vedea diapozitivele pe care le-au făcut și ne vor povesti despre peripețiile lor.

Vineri, 20 februarie: Noul coleg, împreună cu soția, s-au mutat în cartierul nostru toamna trecută. Soția lui conduce o agenție pentru organizarea de petreceri și ne-a promis să ne aducă pliantul firmei și niște cărți de vizită și să ne povestească despre petrecerile pentru copii și pentru adulți pe care le-a organizat. Ne va vorbi și despre serata de care s-a ocupat la reședința guvernatorului.

Duminică, 28 martie: I-am invitat pe vecinii noștri, familia Rubin, al căror fiu, David, ne tunde iarba. David ne va arăta cîteva numere de magie pe care le-a învățat anul acesta.

Vineri, 3 aprilie: Absolventul meu, Karl, a lucrat în Corpul Păcii* din Africa acum cinci ani, iar noul învățător, Lori, tocmai s-a întors din aceeași misiune în Africa. Vom vedea împreună diapozitive, ne vor povesti despre munca lor, despre țările în care au trăit și despre experiențele prin care au trecut.

Vineri, 15 mai: Am invitat-o pe Cheryl, tînăra artistă pe care am cunoscut-o săptămîna trecută în avion. Ne va aduce cîteva sculpturi în lemn pe care le-a făcut vara trecută și ne va explica noile tehnici pe care le-a inventat.

* Corpul Păcii a fost înființat de președintele J.F. Kennedy, pentru a încuraja activitățile voluntare ale cetățenilor americani în lupta împotriva sărăciei, mai ales în țările în curs de dezvoltare.

Duminică, 6 iunie: Prietenii noștri, Kirk și Susan, au început propria lor afacere cu înghețată. Ne vor aduce o mostră, iar Kirk va veni și cu cartea pentru copii pe care tocmai a terminat-o. Vom putea să savurăm și înghețata, și povestirile.

Luni, 13 iulie: Mick, Lynda și fiii lor, Christopher și Steven, s-au întors de la un festival de jazz; vor veni cu discuri ale unor muzicieni prezenți la festival. Christopher va veni și cu saxofonul să ne cînte ceva.

Sîmbătă, 1 august: Vine Leslie împreună cu fiii săi, Caleb și Loren. Am rugat-o să aducă tabloul ei în ulei, cu Caleb și Loren pe țărmul oceanului.

Duminică, 12 septembrie: Am invitat-o pe prietena noastră, Rose, împreună cu fiica ei, Barbara, în vîrstă de 25 de ani, care este surdă și oarbă. Barbara tocmai s-a întors de la Universitatea din New York, unde a fost primită în Societatea Phi Beta Kappa*. Cu ajutorul mamei sale, care va face pe interpreta, Barbara ne va povesti despre anii de facultate și despre planurile ei. Am învățat alfabetul Braille ca să comunicăm direct pe cît posibil.

Batman în clasă

În anul în care am predat la clasa a șaptea mi-a venit foarte greu să o scot la capăt cu un grup de băieți foarte inteligenți. Erau în grupa de „avansați la citire și scriere” pe care am condus-o și niciodată nu vroiau să facă nimic. Chiar așa, nu vroiau să facă nimic din ceea ce le sugeram: de exemplu, să parcurgă lecturile obligatorii sau să încerce să scrie eseuri după toate regulile. În schimb, în timp ce eu lucram individual cu alți elevi, ei își iroseau timpul

*Societate națională onorifică în Statele Unite ale Americii, fondată în 1776, ai cărei membri sînt studenți și absolvenți emeriți.

citind benzi desenate cu Batman. După cîte se părea, Batman era idolul lor. Seara urmăreau la televizor reluările filmelor cu Batman, iar peste zi, oricînd găseau un minut liber, citeau benzi desenate cu Batman.

Începuse să se cam vadă că nu aveam să ajung nicăieri. Așa că am recurs la strategia de abordare „*Dacă nu-i poți învinge, treci de partea lor*“. Am stat de vorbă cu băieții și i-am rugat să aducă niște benzi desenate cu Batman pentru o compoziție nouă. M-au privit cu suspiciune, dar i-am asigurat că urmau să aibă controlul absolut asupra felului în care aveau să folosească benzile desenate. A doua zi au apărut cu o grămadă de benzi desenate, nerăbdători să afle ce-i mai trecuse prin minte nebunei de profesoare. I-am întrebat ce le plăcea la benzile desenate și răspunsurile au fost edificatoare: le plăceau acțiunea, situațiile stranii și personajele ciudate. „Credeți că personajele vă sînt destul de familiare?“, i-am întrebat. Mi-au răspuns că știau aceste personaje mai bine decît își cunoșteau propriii frați. Așa că le-am sugerat să scrie noi povești, noi aventuri și să deseneze sau să schițeze ilustrații, pentru ca poveștile lor să arate ca niște benzi desenate autentice. „Glumiți, probabil“, mi-au spus ei. „Vreți să stăm o oră și să scriem benzi desenate?“

„Da“, le-am răspuns, „și scrieți orice doriți, dar cu două precizări. În primul rînd, trebuie să folosiți în fiecare poveste cel puțin zece cuvinte din vocabularul obligatoriu. Apoi, povestirile voastre trebuie să fie destinate publicului, pentru că vor fi afișate.“

Asta a fost tot. Zile întregi după aceea băieții au realizat una dintre cele mai creatoare activități pe care le-am văzut vreodată. Poveștile lor au fost remarcabile - nostime, pline de aventuri, de o logică ciudată. Dar partea cea mai bună era dialogul. Nu numai că au folosit corect cuvintele impuse, dar au și îmbunătățit nivelul vocabularului personajelor, făcînd apel la dicționare și la enciclopedii. Copiii au reușit perfect să intre în pielea personajelor, dar calitatea exprimării lor era mult mai bună. Nu după mult timp au

început să vină copii din toată școala să citească ultimele benzi desenate afișate. Dar nimeni nu le savura mai mult decât tinerii autori, care erau în stare să stea ore întregi și să-și citească operele.

Jocul antonimelor

Prietena mea, Diane, lucra ca educatoare pe cînd era elevă la liceu. Această slujbă îi dădea multiple ocazii de a-și folosi creativitatea. Unul dintre jocurile pe care le-a conceput este foarte bun ca mijloc de deprindere a unei atitudini creative extrem de importante, constînd în convingerea că deseori nu există ceea ce s-ar numi „răspuns corect“.

Este vorba despre *jocul antonimelor*. Regulile sînt simple: primul jucător spune un cuvînt, iar al doilea antonimul. Apoi rolurile se inversează. În timpul perioadei de acomodare, mai ales la copiii mici, este bine să se înceapă cu cuvinte care au antonime ușor de găsit. Dar jocul devine cu adevărat interesant - și creativ - cînd cuvintele sînt mai complexe și nu au antonime evidente. Deseori, jucătorii discută diversele răspunsuri posibile, explicîndu-le și gîndindu-se care ar putea fi „cel mai bun“. Jocul poate fi extins la mai mulți jucători și poate fi jucat, bineînțeles, și fără un adult.

Iată un exemplu:

Adultul: Care este opusul lui „afară“?

Copilul: „Înăuntru“! Acum, care este opusul lui „du-te“?

Adultul: „Vino“. Care este opusul lui „aici“?

Copilul: „Acolo“. Care este opusul lui „fericit“?

Adultul: „Trist“. Dar... care este opusul lui „frustrat“?

Copilul: Hmm... „calm“?

Adultul: Mda, cred că merge. Aveți și alte idei?

Copilul: Ce-ar fi dacă am spune că opusul lui „frustrat“ este „satisfăcut“?

Adultul: Grozav! Acum este foarte bine!

Copilul: Care este opusul lui „nepoată“?

Adultul: Hmm... Ce spui de „bunică“?

Copilul: Eu mă gîndeam la „nepot“. Pentru că nepoata este fată, iar nepotul este băiat. Dar este bun și „bunică“, pentru că... una este tânără și cealaltă este bătrînă.

Adultul: Sigur. Acum, care este opusul pentru „floare“?

Copilul: „Floare“? Hmm... cam greu. Poate „sămînță“? Pentru că floarea este dezvoltată, iar sămînța nu.

Adultul: Interesant. Îmi place. Mai găsiți și alte antonime pentru „floare“?

Copilul: Da. „Piatră“! Nu are viață, iar floarea are. Care este opusul la care v-ați gîndit dumneavoastră pentru „floare“?

Adultul: Nu știu... Și „sămînță“, și „piatră“ sînt foarte potrivite. Dar ideea ta cu „piatra“ mi-a dat altă idee. Ce spui de „secetă“, pentru că seceta poate ucide floarea?

Copilul: Da, sigur. Și acum, una grea. Care este opusul pentru „spațiu cosmic“?

Colind de Haloween

De Halloween, Christene va fi „eu“ și eu voi fi „ea“. A fost ideea ei, iar eu am fost de acord. Știu că ne va ajuta pe amândouă să deprindem acea aptitudine creativă de a aborda noi perspective. Totuși, motivul principal este că ne vom distra grozav.

Sărbătoarea cade într-o sîmbătă; deci, imediat după ce ne trezim, ea va fi mama și eu voi fi copilul. Ea se va ocupa de gătit și de dereticat, iar eu mă voi uita la televizor, la desene animate. Eu va trebui să hrănesc pisoiul și să arunc gunoiul, iar ea va spăla rufe. Probabil că după aceea ea va da cîteva telefoane la rude, în timp ce eu mă voi juca la calculator sau voi desena ceva. Apoi, ea va scrie cîteva pagini, iar eu mă voi distra gătindu-mă cu niște haine vechi de-ale ei. Vom merge la cofetărie, pentru ca ea să aleagă și să cumpere tortul. Eu o voi ruga să mai cumpere niște dulciuri pentru mine, dar probabil că mă va refuza.

Seara va fi cel mai nostim. Pentru „farsă sau tratație“* ea va îmbrăca unul dintre costumele mele de lucru, își va strînge părul la spate cu meticulozitate, se va machia puțin și îmi va lua poșeta în care să pună dulciurile. Eu îmi voi pune o pereche de blugi, adidașii, un tricou foarte larg și o vestă și mai largă. Îmi voi strînge părul în coadă de cal și îmi voi atîrna un rucsac roz pe umăr. După ce va suna la fiecare ușă, Christene va trimite stăpînei sau stăpînului casei o carte de vizită dintr-ale mele, pe spatele căreia va fi tipărit „farsă sau tratație“.

Deci nu vă alarmați dacă veți deschide ușa în seara de Halloween și veți vedea o „femeie“ micuță, cu o înfățișare intelectuală, însoțită de o ditamai „fata“!

La anul, Christene vrea să colinde cu pisoiul.

*Obicei specific Statelor Unite ale Americii, în seara de Halloween (31 octombrie), cînd copiii se îmbracă în vrăjitoare și „colindă“ din ușă în ușă, pretinzînd o tratație (biscuiți, fructe, prăjituri), sub amenințarea unei farse.

DISTRACȚII CREATIVE

De negăsit în magazine

În una dintre cele mai inventive familii pe care le cunosc, părinții au o adevărată aversiune pentru cumpărarea de daruri. În loc de aceasta, preferă activități cum ar fi excursiile sau ieșirile în aer liber, micile servicii (supravegherea copiilor vecinilor în lipsa părinților) sau obiectele artisanale. Dacă se întâmplă să cumpere o felicitare, atunci alege una fără text, să poată scrie propria urare.

Samantha a preluat această atitudine de la părinții săi; darurile sale sînt remarcabile. De exemplu, cu ocazia Crăciunului de anul trecut, i-a „dăruit” tatălui său promisiunea că-i va spăla de zece ori mașina, mamei sale i-a oferit o curea cu broderie de mînă, bunicii o poezie scrisă de ea - „Mîinile bunicuței” -, iar fratelui său promisiunea să joace cu el „Stratego” de douăzeci de ori, fără să se plîngă.

Desenarea muzicii

Copiii stau în bănci, cu tot ce le trebuie pentru desenat și colorat (ceea ce doamna Cooper numește în glumă „instrumente de construcție” - hîrtie, creioane cu mine negre și colorate, stilouri, vopsele). „Veți asculta un fragment din muzica lui Mozart”, le spune ea. „Unii dintre voi s-ar putea să-l cunoașteți. Dar nu are importanță dacă l-ați mai auzit. Va trebui să pictați muzica, să desenați muzica, să colorați muzica.”

„Dar ce ar trebui să desenăm?”, întreabă ei. „Cum vreți să arate desenul?”

„Nu știu cum ar trebui să arate. Ar trebui să exprime felul în care vă sună muzica..., ce simțiți cînd o ascultați. Nu trebuie să fie neapărat un tablou; poate fi un joc de culori și de forme, dacă asta doriți.”

Muzica începe încet. Copiii stau nemișcați, dezorientați. Dar doamna Cooper, la masa ei, își leagă capul după muzică și desenează repede ceva. Nu după multă vreme încep și copiii, ezitant, uitându-se la desenele celor din jur, apoi din ce în ce mai încrezători, absorbiți numai de propriul desen.

„Acum luați o foaie nouă, să mai desenăm ceva. Muzica este a aceluiași compozitor, Mozart, dar cred că vi se va părea foarte diferită de prima piesă pe care ați ascultat-o. Tot ce aveți de făcut este să puneți pe hîrtie ce vă vine în minte cînd ascultați muzica.“

După terminarea celei de-a doua piese, copiii discută cum au simțit muzica. Majoritatea sînt de acord că prima piesă a fost tristă, sobră, lentă, austeră. A doua piesă a fost rapidă și energică, volubilă sau poate furioasă. Au fost uluiți de cît de mult se asemănau simțămintele lor, iar uimirea a crescut și mai mult cînd și-au privit desenele. Deși nu erau două desene la fel, aproape toți copiii (și doamna Cooper) au ales culori reci pentru primul și au desenat forme încolăcite, curgătoare, cu linii line. În al doilea desen, însă, culorile erau fierbinți și îndrăznețe, liniile drepte, contrastele puternice.

Mulți părinți au rămas uimiți cînd copiii au venit acasă cu aceste desene impresionante, pe care le-au numit „desene ale muzicii“. Dar copiii știau ce vroiau să spună.

Weekend-ul cu mistere

Imaginați-vă cum s-ar simți copiii dumneavoastră dacă le-ați spune că în weekend-ul următor toată familia va porni cu mașina într-o aventură misterioasă. Care este misterul? Nimeni nu știe exact unde veți ajunge sau ce veți face.

Fiecare membru al familiei trebuie să consulte, cu cîteva zile înainte de weekend, hărți și pliante, pentru că fiecare are responsabilitatea de a găsi o „destinație strict secretă“. Destinația strict secretă este locul care urmează să fie vi-

zitat sau ceea ce urmează să se întâmple în regiunea în care se va ajunge într-o anumită zi (să spunem, pe o distanță de o sută de mile). Cum nimeni nu știe dinainte în ce direcție o va apuca familia, fiecare trebuie să găsească sugestii pentru toate direcțiile posibile. Dar aceste sugestii trebuie să fie strict secrete, fiecare păzindu-le cu strășnicie pînă în clipa în care va fi nevoie de ele.

Dacă excursia va dura mai mult de o zi, atunci trebuie să se pregătească o „valiză adaptabilă“, care să conțină hainele menționate de fiecare membru al familiei. De exemplu, mama ar putea spune că destinațiile ei presupun costume de baie și haine de ploaie. Tata poate să propună jachete călduroase și bocanci pentru ascensiuni, iar Alice - ținută de seară.

În afară de hărți, pliante și valize, mai aveți nevoie de ceva imaginație și de patru bucățele de hîrtie, pe care să fie scrise cuvintele nord, sud, est și vest. Excursia mistereleor începe cînd toată familia se urcă în mașină, împăturite bucățelele de hîrtie și cineva extrage una, după care se pornește în direcția aleasă.

Apoi, cei care au proiectat excursia în direcția respectivă discută care va fi durata drumului pînă acolo și, eventual, dau cîteva indicii în legătură cu locul respectiv. Șmecheria este ca șoferul să fie călăuzit cît mai aproape de punctul terminus, fără ca destinația strict secretă să fie dezvăluită pînă în ultimul moment! După ce întreaga familie savurează misterul primei destinații, se face o nouă tragere la sorti și se pornește în noua direcție aleasă. Dacă se trece pe lîngă un loc ce pare interesant, chiar dacă nu face parte din planurile secrete ale nimănui, nu este împotriva regulilor să fie vizitat!

Cheia acestui joc constă în flexibilitate, adaptabilitate, umor, răbdare și șiretenie. Fiecare familie își va elabora propriul set de reguli pentru *Weekend-ul cu mistere*, dar ar putea să se organizeze și o *Zi a mistereleor* sau chiar o *Săptămîină a mistereleor*. Important este ca toți să se distreze, venind cu sugestii creative și surprinzătoare.

Jocul așteptării

Beth este o adolescentă cu foarte multă imaginația creatoare, care scrie nuvele drăguțe și își face autoportrete amuzante (Mona Lisa cu bretele). Îmi închipui că o mare parte din această creativitate a apărut ca urmare a felului în care s-a distrat de-a lungul anilor, cu mama sa, prin restaurante.

Gîndiți-vă la timpul irosit cu așteptarea în restaurante. Trebuie să aștepti pînă comunicî numele sub care s-a făcut rezervarea, să aștepti să fii condus la masă, să aștepti chelnerul și apoi să aștepti să fii servit. În cel mai fericit caz, o tăcere resemnată domnește pe tot parcursul acestei așteptări. În cel mai nefericit caz, are loc o „luptă” între un copil irascibil și un adult deseori și mai irascibil.

Dar mama lui Beth avea întotdeauna la ea hîrtie albă, creioane colorate și... multă imaginație. Uneori, pe vremea cînd abia învăța alfabetul, Beth desena, mîzgălea sau experimenta litere noi. Alteori, mama desena mici ghicitori pentru Beth: pe prima coloană - o pălărie, un om și un ceas. Pe a doua - literele C, P și O. Beth trebuia să facă legătura între imagini și litere. Înceau să facă o povestioară numai din desene sau își trimiteau mesaje una alteia. Uneori, Beth se juca de-a chelnerița, luînd comanda mamei sale (și pe cea a tuturor persoanelor prietenoase din jur). Împreună cu mama ei, urmăreau cu atenție persoanele din restaurant și inventau povestiri detaliate despre viața lor și despre viitorul care îi aștepta. Sau își imaginau că tocmai au venit de pe o altă planetă ori că s-au trezit după un somn de zece ani; cît de ciudat li se părea totul! Sau pretindeau că nu puteau să vorbească aceeași limbă și încercau să comunice prin semne. Sau exersau alfabetul Braille, pe care îl copiaseră dintr-o carte. Sau spuneau ceva mișcîndu-și doar buzele, fără sunet, și încercau să citească pe buze. Aproape întotdeauna, Beth trăia o mare dezamăgire cînd erau, în sfîrșit, servite și trebuia să mănînce.

Petreckeri creative

Pe la sfârșitul lui martie, în fiecare an, Christene și cu mine sîntem sătule de iarnă - ca marea majoritate a populației Bostonului, de altfel. Sîntem dezgustate de pădurile din spatele casei lipsite de culoare și de frigul interminabil. De aceea, cînd simțim că nu mai putem, „anulăm” iarna pentru o noapte. Chemăm cîțiva prieteni, invitîndu-i să vină în Tahiti... chiar la noi acasă. Singura rugăminte este să poarte (sau să aducă) haine de vară - pantaloni scurți, rochii de plajă etc.

Iată cum creăm atmosfera de vară în casă. În primul rînd, fixăm termostatul la 30°C; nu numai că trebuie să fie cald, trebuie să fie chiar „caniculă”. Facem un foc bun în cămin să încălzim suplimentar salonul. Pe covor, Christene amenajează o plajă, folosind o folie albastră pentru ocean și una maro pentru nisip. După aceea, își ia cutia cu scoici și le împrăștie pe „tărm”. Pînă sfîrșește ea cu decorul, eu termin, de obicei, de fript un pui pe grătar, afară. (Uneori, timpul de preparare crește datorită vîntului rece!) Înainte de a ne pune rochiile de plajă, finalizăm decorarea salonului: un buchet de flori tropicale într-un vas, pe cămin, cîteva prosoape de plajă întinse pentru picnic și o umbrelă de plajă.

Distracția din seara respectivă ne eliberează din ghearele iernii. Alergăm desculțe în jurul camerei, mîncăm pui fript, salată de cartofi, porumb fiert, înghețată, bem ceai cu gheață, ascultăm cîntecele de pe albumele formației Beach Boys în timpul mesei, căutăm scoici, urmărim un film de vacanță și - după plecarea musafirilor - ne punem chiar costumele de baie și facem scufundări în apa caldă din cadă!

Cînd vine primăvara, în sfîrșit, dăm o petrecere, botezată de mine „*Răzorul de petunii*”. Numele petrecerii și ideea organizării ei vin de la numele cu care o alint pe Christene. Încă din ziua în care s-a născut i-am spus „*Răzor de petunii*”, pur și simplu, i se potrivea. Așadar, acum cîțiva

ani, cînd ne-am hotărît, în sfîrșit, să plantăm niște flori în grădina din fața casei, am instituit petrecerea „Răzorului de petunii”. Ideea vine de la Huck Finn - îți pui prietenii să muncească pentru tine (sau cel puțin cu tine) și îi faci să creadă că se distrează! Invităm adulți și copii - prietenii lui Christene, împreună cu frații și părinții lor, prietenii mei, tot felul de cunoștințe interesante. Îi rugăm pe toți să aducă niște petunii, de orice culoare și de orice soi. Cînd ajung, musafirii se servesc cu gustările și cu băuturile special pregătite și ajută - fiecare în legea lui - la pregătirea stratului de flori. Greblăm, smulgem resturile de rădăcini de anul trecut, punem îngrășăminte și netezim stratul. Apoi, după ce ajunge toată lumea, punem petuniile deasupra, le aranjăm, hotărînd împreună care este varianta cea mai bună. Christene are onoarea de a planta prima floare și toată lumea o urmează. Apoi împrăștiem bucățile de scoarță, udăm petuniile și facem o fotografie cu grupul lîngă stratul de flori (pe care o trimit apoi tuturor). Petrecerea se sfîrșește cu o cină lungă și liniștită.

Petrecerile, care sînt un lucru obișnuit în viața copiilor, oferă ocazii minunate de „distracție creativă”, dînd adulților și copiilor șansa de a-și împlini fanteziile, de a sparge rutina, de a-și da seama că-și pot imagina modalități noi și fermecătoare de a face aceleași lucruri obișnuite.

Iată alte cîteva petreceri creative:

Testarea cadourilor de aniversare. Este o versiune pentru copii a *Buletinului Consumatorului*. Părinții aduc diferite variante ale aceleiași jucării - în acest caz, au cumpărat sau au făcut o serie de țevi mitite pentru suflarea baloanelor de săpun. Cînd au venit copiii, fiecare a primit cîte un șorțuleț din hîrtie, cu numele său și numele băiețelului sărbătorit. (Aceste șorțulețe au avut două destinații: i-au împiedicat pe copii să se murdărească jucîndu-se cu balonașele și au constituit un suvenir plăcut de la petrecere.) Jocul (care s-a desfășurat în curtea din spatele casei) a constatat în aceea

că fiecare copil a trebuit să încerce fiecare tip de jucărie și apoi să noteze pe o bucățică de hîrtie cît de plăcut a fost, cît de bine s-au descurcat, cît de frumoase au fost baloanele etc. După aceea, în timp ce copiii se răcoreau, unul dintre părinți a evaluat rezultatele și le-a comunicat tuturor. În sfîrșit, cu jucăriile aduse s-a organizat o tombolă.

Petrecere dramatică de Haloween. La această petrecere, copiii au creat o piesă audio de groază. Părinții le-au pus la dispoziție o povestire schematizată cu început dat: „Era o noapte întunecată și înfricoșătoare...” și o grămadă de materiale pentru efectele sonore: pantofi mari, ca să tropăie prin casă, hîrtie pe care să o foșnească, un clopoțel, glasspapier etc. Copiii „au elaborat” împreună amănuntele piesei, pe lîngă faptul că au schimbat în anumite locuri firul poveștii. Singura grijă a adulților a fost ca fiecare copil să-și aibă partea sa în producerea efectelor sonore (șuierul vîntului, descîntecul vrăjitoarelor, pașii siniștri). După ce s-a finalizat scenariul și s-au făcut repetiții, spectacolul final a fost înregistrat. La sfîrșit, naratorul a dat numele fiecărui copil și efectele sonore corespunzătoare. Rezultatul nu a fost chiar de talia filmului „Războiul Lumilor”, dar copiii au fost atît de încîntați, încît au dorit să-și asculte opera de mai multe ori pînă la sfîrșitul petrecerii.

Crăciunul în alte țări. Este o petrecere la care se adună întreaga familie și în care fiecare copil își alege o țară care sărbătorește Crăciunul în mod diferit de tradiția noastră, cercetează obiceiurile și apoi - cu ajutorul adulților - reproduce cît poate din acel Crăciun deosebit.

Reuniuni aniversare. De ce așteaptă oamenii douăzeci și cinci de ani pentru a se reîntîlni cu colegii de școală? Un prieten și-a pus aceeași întrebare cînd copilul său i s-a plîns că le ducea dorul colegilor din clasa întîi. (Sistemul educativ în care a fost inclus presupune o organizare

aleatoare a claselor, așa că în clasa a doua un copil ar putea să nu mai aibă decît doi sau trei colegi din clasa întîi.) Părintele și copilul au proiectat, la începutul clasei a doua, o „Reuniune a clasei întîi“. Bunătățile pentru fiecare copil au fost puse în mape de aceeași culoare cu „mapa de lucru“ din clasa întîi.

O sută de mii de mile. Mașina devenise ca un membru al familiei pentru noi, o aveam de tare multă vreme: împreună, parcurseserăm în zece ani 99 999 de mile. Eram atît de nerăbdători să vedem schimbarea cifrelor la 100 000 de mile, încît am pregătît un tort, am cumpărat niște pălării și niște goarne, am luat cu noi cîțiva prieteni și ne-am tot învîrtit cu mașina pînă la apariția numărului magic. La exact 100 000 de mile, am parcat, am claxonat, am făcut un zgomot asurzitor cu goarnele, am aprins lumînări, am tăiat tortul și ne-am distrat. Adulții au savurat petrecerea la fel de mult ca și copiii.

MEDIUL ÎN CARE TRĂIEȘTE COPILUL DUMNEAVOASTRĂ ÎI STIMULEAZĂ CREATIVITATEA?

Iată un test pe care l-am proiectat pentru a vă ajuta să vă dați seama în ce măsură mediul familial sau școlar încurajează motivația intrinsecă și creativitatea copiilor. Puteți să răspundeți dumneavoastră, privind obiectiv mediul familial sau pe cel școlar, ascultînd cu atenție observațiile copiilor și răspunzînd la întrebări așa cum credeți că ar răspunde copiii. Sau ar putea să răspundă copiii înșiși, atîta timp cît le este clar că nu există răspunsuri „corecte“ și „incorecte“!

Toate afirmațiile sînt de tip adevărat-fals. La sfîrșitul testului, am dat răspunsurile care indică existența unui mediu ce încurajează creativitatea. Dacă majoritatea răspunsurilor

dumneavoastră (sau ale copilului) sînt în concordanță cu răspunsurile indicate, atunci se pare că mediul este bun pentru creativitate. Răspunsurile care diferă de cele propuse de mine indică domenii posibile de ameliorare a mediului.

Afirmațiile din test se referă la mediul familial. Dar ele pot fi adaptate cu ușurință și la mediul școlar.

Instrucțiuni: Răspundeți la fiecare întrebare arătînd cum vă simțiți de obicei acasă. Nu există răspunsuri corecte sau greșite. În spațiul liber din dreptul fiecărei afirmații scrieți A (adevărat) sau F (fals), în funcție de situație.

- 1. Acasă, pot să pun întrebări fără să-mi pese dacă par tîmpit.
- 2. Cînd fac un lucru, am multiple posibilități de alegere.
- 3. De obicei, știu ce voi obține dacă rezolv lucrurile bine.
- 4. Acasă, mi se impun multe reguli.
- 5. În familie, mi se cere deseori părerea.
- 6. Nu prea am parte de schimbări pe acasă.
- 7. Trebuie să cer voie înainte de a încerca să fac un lucru nou.
- 8. Părinții mei iau în seamă opiniile mele.
- 9. Acasă, cel mai important lucru este să fii cel mai bun.
- 10. Părinții mă încurajează să fiu creativ.

- 11. Când am ceva de făcut, mi se spune de obicei ce și cum să fac.
- 12. Deseori, părinții mă urmăresc atunci când fac ceva.
- 13. Părinții mă încurajează să-mi explic singur lucrurile.
- 14. În familia mea există o competiție acerbă.
- 15. Cuvîntul meu are multă greutate în privința propriilor mele activități.
- 16. Știu motivele tuturor regulilor care se aplică în familie.
- 17. Mi se permite să fac lucrurile care îmi plac.
- 18. Hotărârile importante luate în familie includ și ideile mele.
- 19. Părinții îmi dau mici cadouri să mă determine să fac ce doresc ei.
- 20. Părinților mei le place ca lucrurile să fie făcute în mod creator.
- 21. Dacă fac greșeli acasă, sînt pedepsit.
- 22. Părinților mei le place în mod deosebit slujba pe care o au.
- 23. Părinții sînt îngăduitori cu mine.
- 24. Acasă, trebuie să fiu foarte tăcut.

- 25. Părinții mă încurajează să mă gîndesc la modalități noi de abordare a lucrurilor.
- 26. Acasă, munca este o distracție.
- 27. Fac ceea ce fac, mai ales ca să-mi bucur părinții.
- 28. Am ocazii să întîlnesc acasă diverși oameni maturi interesați.
- 29. Părinților mei le este rușine cu mine.
- 30. Părinților mei le place să pun cît mai multe întrebări.
- 31. Mă simt foarte tensionat, pentru că tot ce fac trebuie să fac bine.
- 32. Una dintre cele mai importante reguli ale casei este păstrarea ordinii.
- 33. Am o mare libertate de mișcare în ceea ce fac acasă.
- 34. Părinții mei mă iubesc din toată inima.
- 35. Pentru părinții mei este foarte important să am note bune.
- 36. Glumim și rîdem mult acasă.
- 37. Părinții mei mă respectă.
- 38. Mă simt bine cînd le spun părinților ceea ce simt.

- 39. Părinții mei încearcă să afle ce mă interesează.
- 40. Părinții mei încearcă întotdeauna să facă lucruri noi.
- 41. Am învățat că părinții au mereu dreptate.
- 42. În casa mea sînt multe lucruri interesante.
- 43. De obicei, părinții îmi planifică în detaliu orice activitate.
- 44. Acasă, mă simt mult mai bine decît oriunde.
- 45. Părinții îmi sugerează tot timpul activități noi.
- 46. Acasă, sînt liber să fac orice vreau.
- 47. Motivul principal pentru care fac ceea ce fac îl constituie micile daruri și banii.
- 48. Părinții mă încurajează să-mi folosesc imaginația cînd mă joc singur sau cu prietenii.
- 49. Acasă, sînt criticat foarte mult.
- 50. Părinților mei le place să-și petreacă timpul cu mine.

Răspunsurile care indică un mediu favorabil creativității:

- | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. A | 2. A | 3. F | 4. F | 5. A | 6. F |
| 7. F | 8. A | 9. F | 10. A | 11. F | 12. F |
| 13. A | 14. F | 15. A | 16. A | 17. A | 18. A |
| 19. F | 20. A | 21. F | 22. A | 23. A | 24. F |
| 25. A | 26. A | 27. F | 28. A | 29. F | 30. A |
| 31. F | 32. F | 33. A | 34. A | 35. F | 36. A |

- | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 37. A | 38. A | 39. A | 40. A | 41. F | 42. A |
| 43. F | 44. A | 45. A | 46. A | 47. F | 48. A |
| 49. F | 50. A | | | | |

Străduința dumneavoastră de a vă crește copiii într-un spirit creativ le oferă un dar prețios și nemuritor. Vă urez (și le urez și lor) un viitor... creativ!

Amabile T.M., Hennessey B.A., Grossman B.S., 1986, Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward, *Journal of Personality and Social Psychology* 50.

Amabile T.M., 1982, Children's artistic creativity: Detrimental effects of competition in a field setting, *Personality and Social Psychology Bulletin* 8.

Amabile T.M., Hennessey B.A., Martirage M., 1989, Immunizing children against the negative effects of reward, *Contemporary Education Psychology*.

Amabile T.M., 1983, *The social psychology of creativity*, New York: Springer-Verlag.

Andreas N.J.C., Canter A., 1974, The creative writer: Psychiatric symptoms and family history, *Comprehensive Psychiatry* 15.

Aronson A. s.a., 1978, *The jigsaw classroom*, Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Barron F., 1968, *Creativity and personal freedom*, Princeton, NJ: Van Nostrand.

Benjamin C.L., 1985, *Writing for kids*, New York: Harper & Row.

Berglas S., Amabile T.M., Handel M., 1979, An examination of the effects of verbal reinforcement on creativity, presented at the American Psychological Association, New York, September.

Bernstein J., 1987, The life it brings - I, *The New Yorker*, January 26.

Bernstein F.A., 1986, Present at the creation, *People*, May 5.

Burns M., 1976, *The book of think*, Boston: Yolla Bolly Press.

Caldwell G., 1986, Eudora Welty, Boston Globe, October 2.

Campbell D., 1977, *Take the road to creativity and get off your dead end*, Allen, TX: Argus Communications. (Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, {919-288-7210}).

Dacey J.S., 1987, Discriminating characteristics of the families of highly creative adolescents, nepublicat, Center for Research on Creativity, Lexington, MA.

Dansky J., Silverman I., 1973, Effects of play on associative fluency in preschool-aged children, *Developmental Psychology* 9.

Deci E.L., Ryan R.M., 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press.

Deci E. L. ș.a., 1981, An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence, *Journal of Educational Psychology* 52.

Diener C.I., Dweck C.S., 1978, An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure, *Journal of Personality and Social Psychology* 36.

Dweck C.S., 1986, Motivational processes affecting learning, *American Psychologist* 41.

Einstein A., 1949, *Autobiography*. În Schilpp, P. (ed.), *Albert Einstein: Philosopher-scientist*, Evanston, IL: Library of Living Philosophers.

Ellerbee L., 1986, *And so it goes: Adventures in television*, New York: G.P. Putnam's Sons.

Fluegelman A., 1976, *The new games book*, Garden City, NY: Doubleday.

Gardner H., 1982, *Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity*, New York: Basic Books.

Gardner H., 1983, *Frames of mind*, New York: Basic Books.

Getzels J., Jackson P., 1962, *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*, New York: Wiley.

Getzels J.W., Csikszentmihalyi M., 1976, *The creative vision: A longitudinal study of problem-finding in art*, New York: Wiley-Interscience.

Gide A., 1949, *The fruits of the earth*, New York: Knopf.

Glucksberg S., 1962, The influence of strength of drive on functional fixedness and perceptual recognition, *Journal of Experimental Psychology* 63.

Grolnick W.S., Ryan R.M., 1987, Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation, *Journal of Personality and Social Psychology* 52.

Guilford J.P., 1977, *Way beyond the IQ: Guide to improving intelligence and creativity*, Buffalo, NY: Creative Education Foundation and Creative Synergetic Associates.

Harrington D.M., Block J.H., Block J., 1987, Testing aspects of Carl Rogers's theory of creative environments: Child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents, *Journal of Personality and Social Psychology* 52.

Harter S., 1978, Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model, *Human Development* 21.

Hoffmann B., Dukas H., 1972, *Albert Einstein: Creator and rebel*, New York: Viking Press.

Horowitz R.A., 1979, Psychological effects of the open classroom, *Review of Educational Research* 49.

Hughes T., McCullough F. (ed.), 1982, *The Journals of Sylvia Plath*, New York: Dial.

Kahn A.E., 1970, *Joys and sorrows: Reflections by Calsals*, New York: Simon & Schuster.

Khatena J., 1978, *The creatively gifted child: Suggestions for parents and teachers*, New York: Vantage Press.

Koestner R. ș.a., 1984, Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity, *Journal of Personality* 52.

Kruglanski A.W., Friedman I., Zeevi G., 1971, The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance, *Journal of Personality* 39.

Kubie L.S., 1961, *Neurotic distortion of the creative process*, New York: Noonday Press.

Leff H.L., 1984, *Playful perception*, Burlington, VT: Waterfront Books.

Lepper M.R., Greene D. (ed.), 1978, *The hidden costs of reward*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Logan J., 1987, *Precocious child on a mission*, Boston Globe, February 8.

MacKinnon D.W., 1978, *In search of human effectiveness*, New York: Creative Synergetic Associates.

MacKinnon D.W., 1978, In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity, Buffalo, NY: Creative Education Foundation and Creative Synergetic Associates.

McGraw K.O., 1978, The detrimental effects of reward on performance: A literature review and prediction model. In Lepper M.R., Greene D. (ed), The hidden costs of reward, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Mead M., 1972, Blackberry Winter: My earlier years, New York: William Morrow and Co.

Miller B.C., Gerard D., 1979, Family influences on the development of creativity in children: An integrative review, The Family Coordinator 28.

Parnes S.J., Noller R.B., Biondi A.M., 1977, Guide to creative action, New York: Charles Scribner's Sons.

Perkins D.N., 1981, The mind's best work, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Plummer W., 1984, Philadelphia's street people have found a ministering angel in tiny Trevor Ferrell, People, March 26.

Renzulli J., 1976, New directions in creativity, New York: Harper & Row.

Rosenthal R., Jacobson L., 1966, Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains, Psychological Reports 19.

Rosenthal R., Baratz S.S., Hall C.M., 1974, Teacher behavior, teacher expectations, and gains in pupils' rated creativity, The Journal of Genetic Psychology 124.

Sagan C., 1987, Why we must continue to be explorers, Parade Magazine, November 22.

Schneider T., 1976, *Everybody's a winner*, Boston: Yolla Bolly Press.

Schweber S.S., 1986, *Feynman and the visualization of space-time processes*, *Review of Modern Physics* 58.

Simonton D.K., 1984, *Genius, creativity and leadership*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Simpson E., 1982, *Eliot and friends*, *New York Times Book Review*, January 24.

Stein M.L., 1974, 1975, *Stimulating creativity: Volume 1, Volume II*, New York: Academic Press.

Stein S.B., 1975, *The kids' kitchen takeover*, New York: Workman.

Taylor B., 1987, *Weekly Reader presents: Be an inventor*, New York: Field Publications.

Terman L.M., 1954, *The discovery and encouragement of exceptional talent*, *American Psychologist* 9.

Torrance E.P., 1974, *Norms technical manual: Torrance test of creative thinking*, Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Torrance E.P., 1962, *Guiding creative talent*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Treffinger D.J., 1980, *Encouraging creative learning for the gifted and talented: A handbook of methods and techniques*, Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office.

Updike J., 1986, *Rapt by the Radio*, *Boston Globe*, *Literati on the Red Sox*, October 6.

Wallach M., Kogan N., 1965, Modes of thinking in young children, New York: Holt, Reinhart and Winston.

Wasserman S., 1982, The gifted can't weigh that giraffe, Phi Delta Kappan 63.

Watson M.W., Boyatzis C.J., 1987, An assessment of fantasy in the play of preschool children, nepublicat, Brandeis University, Waltham, MA.

Woodford P., 1977, Mozart: His life and times, Kent, UK: Midas Books.

Zuckerman M. ş.a., 1978, On the importance of self-termination for intrinsically motivated behavior, Personality and Social Psychology Bulletin 4.

MULȚUMIRI

Multe mulțumiri pentru permisiunea de a folosi următoarele surse bibliografice:

Tabelele din *Testing Aspects of Carl Roger's Theory of Creative Environments: Child-rearing Antecedents of Creative Potential in Your Adolescents*, de D.M. Harrington, J.H. Block, J. Block, din *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1987. Copyright © 1987, American Psychological Association, folosite cu permisiunea autorilor și a editurii.

Feynman and the Visualization of Space-Time Processes, de S.S. Schweber, din *Review of Modern Physics*, 58, 1986, folosit cu permisiunea autorului.

Extrase din *Albert Einstein*, de Banesh Hoffman folosite cu permisiunea Viking Penguin, Inc.

Scrisoarea lui Robert Oppenheimer către Frank Oppenheimer, din *The New Yorker*, January 26, 1987, folosită cu permisiunea Companiei Houghton Mifflin.

Extrase din *Blackberry Winter: My Earlier Years*, de Margaret Mead, 1972, folosite cu permisiunea lui William Morrow and Company, Inc.

Extrase din *Present at the Creation*, de F.A. Bernstein, folosite cu permisiunea autorului.

Citat de Eudora Welty dintr-un articol de Jean Stafford, folosit cu permisiunea The Boston Globe.

Citat de Arthur Schawlow din articolul *Going for the Gaps*, folosit cu permisiunea The Stanford Magazine.

Extrase din autobiografia lui Albert Einstein, folosite cu permisiunea Library of Living Philosophers.

Extrase din *Ansel Adams: An Autobiography*, de Ansel Adams și Mary Street Alinder, folosite cu permisiunea Little, Brown and Company, Inc.

Extrase din *Joys and Sorrows: Reflections by Pablo Casals*, folosite cu permisiunea Simon & Schuster, Inc.

Extrase din *The Journals of Sylvia Plath*, folosite cu permisiunea Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc.

Extrase din *The Gifted Can't Weigh That Giraffe*, folosite cu permisiunea autorului.

Extrase din *Les Nourritures Terrestres*, de Andre Gide, folosite cu permisiunea editorului.

Extrase din *Why We Must Continue to Be Explorers*, de Carl Sagan, folosite cu permisiunea autorului.

Extrase din *And So It Goes: Adventures in Television*, de Linda Ellerbee, folosite cu permisiunea The Putnam Publishing Group.

Extrase din *Mozart: His Life and Times*, de Peggy Woodford din serialul *The Illustrated Lives of the Great Composers*, folosite cu permisiunea Omnibus Press.

Extrase din *Precocious Child on a Mission*, de J. Logan, folosite cu permisiunea The Boston Globe.

Extrase din *Rapt by the Radio*, de John Updike, folosite cu permisiunea Random House, Inc.

Extrase din *Eliot and Friends*, de Eileen Simpson, folosite cu permisiunea The New York Times.

Citat de Dostoevski din *Writers on Writing*, de W. Allen, folosit cu permisiunea Phoenix House.

INDEX DE TERMENI ȘI DE NUME

- Adams, Ansel - 125, 126, 140
alegere - 111, 116, 119, 121, 136, 182
Allen, Woody - 124, 150
apropiere emoțională - 138
Asimov, Isaac - 42, 43, 124
asumarea riscurilor - 160, 214
autodeterminare - 87-88, 90
autoevaluare - 172-174, 190-191, 209
autonomie - 165-168, 191

benzi desenate - 130, 217-218
blocaj - 105
boli psihice - 55-56
brainstorming 81, 168, 184
Brown, Jason - 32, 130-136, 141-144
Brown-Cohen, Carol - 32, 131-136, 148

cadouri - 221
carnet de note - 206-208
Casals, Pablo - 28, 37-42, 76, 140-141
Casals, Pilar - 38-39, 141
clasă - 169-172
colecții - 143
combinația dintre muncă și joacă - 89-90, 131
competiție - 189-190
 ~ și colaborare - 206-208
 ~ și creativitate - 108-111, 116, 120, 130
comportare antisocială - 59-60
comportament -
 ~ antisocial - 59, 60
 limite de ~ - 111-114, 134, 148, 184-185

- concursuri - 130-131, 142
- conformare - 55-56, 123, 148
- constrângere - 103
- Copland, Aaron - 150
- creativitate - 48-67
 - ~ în comportamentul antisocial - 59-60
 - oportunitatea în ~ - 58-60
 - evaluarea ~ - 60-66
 - criterii pentru ~ - 58-60
 - stadii de dezvoltare a ~ - 58-60
 - trăsături de personalitate esențiale în ~ - 82
 - ~ și comportamente necreative - 54-57
 - originalitatea în ~ - 58-61
 - ~ și copiii obișnuiți - 43-45, 66-67
 - teste de ~ în școală - 60-61
 - anihilarea „asasinilor“ creativității - 146-150, 187-194
 - factori ai ~ - 104-112, 116, 119-121
 - ~ acasă - 115-118, 148, 150
 - imunizarea împotriva „asasinilor“ creativității - 191-194
 - sindromul performanței în ~ - 187-189
 - ~ la școală - 116-127, 147-149, 187-194
 - ~ și socializarea - 112-115, 184-187
- cultura tineretului - 155
- Curie, Marie - 124, 145
- deprinderi de gândire - 79-82, 96, 164-165
- deprinderi specifice domeniului - 75-78, 96, 118, 164-165, 172-174
- desenarea muzicii - 221-222
- devotament - 89

- dezmembrare deliberată - 210
- Dickens, Charles - 140, 143
- dislexie - 124
- distracții creative - 221-228
- dosare personale - 213
- Dostoievski, Feodor - 106
- dotat, copii ~
 - ~ și creativitatea - 54-55, 56
 - ~ și intersecția creativității - 116
- exemple de ~ - 37-45
 - ~ și raportul între motivația intrinsecă și cea extrinsecă - 97
- Einstein, Albert - 69, 103, 112, 124-125, 147, 151, 160
- Eliot, George - 125
- Eliot, T. S. - 105
- Ellerbee, Linda - 145
- etape de dezvoltare - 63-65, 159
- etichetare - 61
- evaluare
 - ~ constructivă - 172-179
 - ~ și creativitate - 104-105, 108, 116, 119-120, 149, 173
 - ~ și autoevaluare - 176-179, 190-191, 209
- Evans, Mary Ann - 125
- excentricitate - 48, 55-56
- experiențe deosebite - 141-145, 194-196
- extrinsec - 86, 92-94, 97-100
- Ferrell, Trevor - 66-67, 144
- Feynman, Richard - 153
- Fleming, Alexander - 57

- Gide, André - 85, 86
Godes, Mark - 144
Green, Seth - 150-151
- Hardman, Jason - 43-45, 66, 144
Hellman, Lilian - 125
Hemingway, Ernest - 124
- inteligentă - 48, 55, 56, 57, 96
Irving, John - 80, 88-90, 124, 137-138, 145, 148, 153
iubire - 88-89
- îndrumare în familie - 125-127, 145-146
învățare pe de rost - 111-112, 122, 125-126, 166
- jocul antonimelor - 218-219
jocul așteptării - 224
jocuri fanteziste - 155
jocuri - 208-209, 218, 224
- Kumin, Maxine - 108
- laudă - 103, 104-105, 149
libertate - 137-138
limite de comportament - 112-115, 132, 149, 184-185
- Mead, Margaret - 146-147, 149
mediu familial - 128-160
 raportul dintre reușită și note în ~ - 139
 aprecierea în ~ - 140
 ~ al copiilor creativi și al celor mai puțin creativi
 - 155-160
 distrugerea creativității în ~ - 115-118, 149-150

- exemple de ~ - 131-137
- libertatea în ~ - 137-138
- factori inofensivi în ~ - 159-160
- umorul în ~ - 141
- modelele în ~ - 133, 139, 145-147
- ~ și mutatul - 142, 147
- atitudinea părinților în ~ - 115-116, 132, 137-141, 152-154, 156-159
- ~ fizic - 135-136, 142-143
- respectul în ~ - 138
- experiențele deosebite în ~ - 141-144
- stimularea în ~ - 152-155
- îndrumarea în ~ - 125-127
- valori și reguli în ~ - 138-139
- mediu favorabil creativității
 - test pentru determinarea unui ~ - 228-232
- mediu școlar - 162-194
 - autonomia în ~ - 166-168, 190-191
 - ~ în clasă - 169-172
 - distrugerea creativității în ~ - 115-118, 149-150, 187-194
 - teste de creativitate în ~ - 60, 61
 - eșecul și ~ - 123
 - notele în ~ - 116, 149, 172-173, 181, 205-207
 - ~ și îndrumarea părinților - 125-127, 145-146
 - ~ și motivația intrinsecă - 166-168, 182-183
 - modelele în ~ - 164, 184, 191
 - presiunea conformismului în ~ - 123, 150
 - presiunea în ~ - 132
 - standarde în ~ - 183-184
 - tipuri de ~ - 124-127, 190-191

- atitudinile profesorilor în ~ - 122, 132-133, 162-169
- filosofia predării în ~ - 168-169
- strategii de predare în ~ - 170-187
- motivație intrinsecă - 84-100
 - dezvoltare și menținerea ~ - 135, 210-213
 - ~ și competența - 87-88, 167
 - componentele ~ - 87-88
 - ~ ca element al creativității - 61, 83
 - ~ în intersecția creativității - 95-96
 - ~ și dăruirea - 89, 133
 - distrugerea ~ - 105, 118
 - efectul ~ - 94-95
 - ~ și motivația extrinsecă - 86, 90, 91-93, 96-100, 143, 149, 209-210
 - ~ și iubirea - 88-89
 - recunoașterea ~ - 88-90
 - ~ și școala - 165-169, 182-183
 - ~ și autodeterminarea - 87-88, 90-91
 - ~ și contextul social - 86
- strategii pentru ~ - 199-220
- teste de ~ - 98-100
- Mozart, Wolfgang Amadeus - 76-78
- măiestrie - 79
- note, la școală
 - ~ și reușita școlară - 139
- abordarea constructivă a evaluării prin ~ - 150, 173, 180, 206-208
 - ~ și creativitatea - 116, 172, 206
- oportunitate - 58, 59
- Oppenheimer, Robert - 85-86, 154

- orientarea către învățare - 188-189
- originalitate - 58-59, 61
- panou - 198-199
- pasiune - 42-45, 70, 86, 103
- petreceri creative - 225-228
- Picasso, Pablo - 148
- Plath, Sylvia - 104
- Poe, Edgar Allen - 55
- Pound, Ezra - 55
- presiunea conformismului - 112, 148
- proces creativ - 68-82, 131, 164-165, 211-220
 - componentele ~ - 73-82
 - deprinderi specifice domeniului ~ - 75-78, 96, 118, 164-165
 - exemple de ~ - 69-73
 - etapele ~ - 73-75
 - generarea ideilor în ~ - 74
 - incubația în ~ - 74
 - evaluarea rezultatului în ~ 74-75
 - pregătirea în ~ - 73-74
 - prezentarea problemei în ~ - 73
 - deprinderile de gândire în ~ - 79-82, 96, 164-165
 - validarea în ~ - 74
 - stilurile de lucru în ~ - 79-81, 96
- producerea de filme - 141, 143-144
- profesori
 - ghid pentru ~ - 196-232
 - vezi și mediu școlar,
- părinți
 - atitudinile ~ ca stimulent al creativității - 137-141, 153-155

- ~ ai copiilor creativi și mai puțin creativi - 138-139
- așteptările ~ - 115-116, 132
- ghid pentru ~ - 197-232
- viziunile ~ - 34-47, 136, 140-141

realizări - 139

recompensă - 104-105, 106, 116, 120, 149-150

reguli - 114, 138-139, 149-150

respect - 138, 167, 190

rezolvarea problemelor - 106-107

Sagan, Carl - 35

Schachtner, Johann - 77

Schwalow, Arthur - 89

sisteme de învățămînt - 123-127, 190-191

socializare - 112-115, 183-184

Soma, puzzle - 87

spargerea tiparelor - 81, 107

Spielberg, Steven - 141, 144

Starbuck, George - 108

stiluri de lucru - 79-81, 96

stimularea punerii întrebărilor - 201-202

Stubbs, Peggy - 31

supraveghere - 105, 179

talente - 76-78, 97, 152

Talmey, Max - 147

tehnica ferăstrăului - 208

televiziune - 155-156

teste

- ~ pentru medii favorabile creativității - 228-232

- ~ de creativitate - 60-61

- ~ de motivație I/E - 98-100

~ pentru viziunile părinților - 45-46

~ în școală - 60-61, 199-201

Testul de motivație I/E - 98-100

traume - 159-160

umor - 141

Updike, John - 152

valori - 138-139

van Gogh, Vincent - 55

viziuni ale părinților - 34-47

exemple de ~ - 38-39, 136, 140-141

test pentru ~ - 45-46

week-end cu mistere - 222-223

Weller, Mary - 140

Welty, Eudora - 152

Woolf, Virginia - 150, 153, 160

Yoon, Annie și Sabina - 145

CĂRȚI EDITATE DE „ȘTIINȚĂ & TEHNICĂ“

PSIHOTESTE, volumul II: CUNOAȘTEREA DE SINE ȘI A CELORLALȚI

Drumul cunoașterii de sine și a celorlalți presupune sinceritate, perseverență, spontaneitate în întuirea propriei personalități sau a celor cu care venim în contact, dar și apelul la instrumentele cunoașterii științifice, respectiv la testele psihologice. Cele peste 100 de psihoteste cuprinse în acest volum, selecționate și prezentate de psihologi recunoscuți, vă vor ajuta – sperăm – să avansați în efortul dumneavoastră de auto-cunoaștere și cunoaștere a celorlalți.

(302 pagini, 15 000 lei)

MARKETING

autor: Michael J. Baker

Lucrarea reprezintă o introducere cuprinzătoare în teoria și practica marketingului. Autorul a abordat riguros fundamentele teoretice ale acestei discipline, astfel că practica sa poate fi relaționată cu științele economice și comportamentale.

(628 pagini, 39 000 lei)

PERSONALITATE ȘI SOCIETATE ÎN TRANZIȚIE

Studii de psihologie socială

autor: *prof. dr. Septimiu Chelcea*

Schimbările sociale radicale din Europa Centrală și de Est, inclusiv din România, constituie o provocare pentru științele socio-umane. În perspectiva psihosociologică se deschid noi cîmpuri de investigare: influența unei societăți instabile asupra personalității, manipularea comportamentală, persuasiunea și zvonurile etc. Lucrarea oferă un răspuns pertinent acestor probleme de actualitate.

(336 pagini, 10 000 lei)

TERAPIA HORMONALĂ DE SUBSTITUȚIE

autor: *dr. Betty Kamen*

Cartea reprezintă o valoroasă sursă de instruire pentru femeia secolului XXI. În esență, prin intermediul ei, femeile sînt informate, clar și eficient, despre hormoni și chimia corpului lor. În sfîrșit, li se oferă informațiile, instrumentele și resursele de care au nevoie pentru a lua decizii, în cunoștință de cauză, în legătură cu propriul echilibru endocrin.

(244 pagini, 9 000 lei)

COPIII SUPRADOTAȚI

autor: dr. Mihai Jigău

Lucrarea trece în revistă modul de depistare și valorificare, de la o vîrstă fragedă, de către părinți și educatori, a copiilor cu calități intelectuale deosebite.

(384 pagini, 13 000 lei)

ÎNTÎLNIRI CEREȘTI

autori: Florin Diacu, Philip Holmes

O excelentă lucrare de popularizare a teoriei fractalilor și a haosului, scrisă într-un stil deosebit de plastic și sugestiv și bazată pe cele mai recente cuceriri ale matematicii și fizicii (traducere din limba engleză).

(198 pagini, 13 000 lei)

CĂRȚI ÎN CURS DE APARIȚIE LA „ȘTIINȚĂ & TEHNICĂ”

DICȚIONAR DE SOCIOLOGIE

Dicționarul de sociologie (coordonat de prof. Gilles Ferreol) a apărut în 1996 la prestigioasa editură Armand Colin, din Franța. Sînt analizați peste 500 de termeni, concepte fundamentale ale sociologiei, dar și termeni de cea mai largă circulație în sociologia modernă. Dicționarul constituie nu numai un autentic instrument de lucru, dar și un manual de sociologie modern. Lucrarea este utilă pentru înțelegerea corectă a situației României de azi și, mai ales, de mîine, în perspectiva integrării europene.

INTRODUCERE ÎN PSIHOLOGIA CREDINȚEI RELIGIOASE

autor: prof. univ. dr. Ion Mînzat

Autorul abordează un domeniu foarte puțin cercetat, și anume psihologia sinergetică a transconștiinței religioase, care - după părerea academicianului Alexandru Surdu în prefața volumului - este operantă în toate domeniile credinței religioase.

Tipărit SEMNE

FEDERAL BUREAU OF INVESTIGATION

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

